

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Õppekava: hariduskorraldus

Merli Lepp  
EESTI JA SOOME LASTEAIAJUHTIDE ARVAMUSED LAPSEST LÄHTUVAST  
KASVATUSEST, PEDAGOOGILISEST TEGEVUSKULTUURIST JA SELLE  
EDENDAMISEST LASTEAIAS  
magistritöö

Juhendaja: lektor Maarika Pukk  
Kaasjuhendaja: dotsent Hasso Kukemelk

Tartu 2017

## **Resümee**

### **Eesti ja Soome lasteaiajuhtide arvamused lapsest lähtuvast kasvatuses ja pedagoogilisest tegevuskultuurist ning selle edendamisest lasteaias**

Eesti ja Soome koolieelse lasteasutuse õppekavade rakendamine eeldab selget arusaama lapsest lähtuva kasvatuses põhimõtetest, mistõttu oli käesoleva magistritöö eesmärgiks välja selgitada Eesti ja Soome lasteaiajuhtide arusaamad lapsest lähtuvast kasvatuses, lasteaia pedagoogilisest tegevuskultuurist ja lasteaiajuhtide enda rollist eestvedajana. Kvalitatiivse, uurimuse empiirilises osas koguti andmeid poolstruktureeritud intervjuuga kolmelt lasteaia juhilt Eestist ja kolmelt Soomest. Andmeanalüüsiks oli kvalitatiivne induktiivne sisuanalüüs. Uurimuse tulemused näitasid, et lapsest lähtuva kasvatuses mõiste on Eesti juhtidele ebaselge. Tegevuskultuuri negatiivselt mõjutavate teguritena toodi esile staažika personali juurdunud harjumusi, suuri lasterühmi ning väheseid teadmisi ja oskusi lapsest lähtuvat kasvatust rakendada. Lasteaia tegevuskultuuri edendamisel peeti oluliseks juhi tegevusi hindajana, suunanäitajana ja toetajana. Lasteaia tegevuskultuuri muutmine on keeruline ja pikaajaline protsess, mis eeldab oskuslikku juhtimist ning head meeskonnatööd, tagamaks alushariduse kõrget kvaliteeti.

Märksõnad: lapsest lähtuv kasvatus, lasteaia tegevuskultuur, alushariduse juhtimine

## **Abstract**

### **The opinions of Estonian and Finnish early childhood principals regarding child initiated education, culture of pedagogical activity and leadership**

The primary education curriculum in Estonia and in Finland both comprehend the idea of child initiated education, whose implementation presume precise understanding of principles of child initiated education. Therefore the main goal of this master's degree thesis was to examine Estonian and Finnish early childhood leader's understanding to the child initiated education, the culture of pedagogical activity and their own role as a leader. The study was qualitative, in which the empiric part covered data collecting with semi-structured interviews to six early childhood leaders. Three of them were from Estonia and three from Finland. The gathered data was analyzed using qualitative inductive content-analysis. The interview results show that the concept of child initiated education is unclear to the Estonian leaders. Leaders from both countries described common practice of experienced staff, large children-groups and lack of knowledge and skills to apply child initiated education as negatively influencing factors to the culture of pedagogical activity. In developing child initiated education, leader as an evaluator, direction indicator and supporter was considered important. Change of culture of pedagogical activity complicated and a long-term process, which imply competent leadership and good team-work ensuring primary education high-quality.

**Keywords:** child initiated education, culture of pedagogical activity, early childhood leaders, distributed leadership

## Sisukord

Resümee .....	2
Abstract.....	3
Sisukord.....	4
Sissejuhatus .....	6
1. Teoreetilised lähtekohad.....	7
1.1 Lapsest lähtuva kasvatuses kujunemine ja käsitlus Soome ja Eesti alushariduses .....	8
1.2 Lasteaia pedagoogilist tegevuskultuuri mõjutavad tegurid .....	12
1.3 Lasteaia juhi roll pedagoogilise tegevuskultuuri edendajana .....	15
2. Metoodika.....	19
2.1 Valim .....	19
2.2 Andmekogumine .....	20
2.3 Andmenalüüs .....	22
3. Tulemused .....	25
3.1 Lasteaiajuhtide arusaamad lapsest lähtuvast kasvatuses .....	25
3.1.1 Hariduslikud eesmärgid.....	25
3.1.2 Lapse osalus.....	26
3.1.3 Õpetaja roll.....	29
3.2 Lasteaiajuhtide arvamused lasteaia tegevuskultuuri mõjutavatest teguritest .....	31
3.2.1 Riigi lähiajalugu ja hariduspoliitiline olukord.....	31
3.2.2 Pedagoogiline töö.....	33
3.2.3 Töökeskond. ....	35
3.3 Juhi roll lasteaia pedagoogilise tegevuskultuuri edendajana.....	38
3.3.1 Hindaja roll. ....	38
3.3.2 Suunanäitaja roll. ....	39
3.3.3 Toetaja roll. ....	41
4. Arutelu.....	42
4.1 Töö piirangud ja praktiline väärtus.....	46
Autorsuse kinnitus .....	48
Tänuõnad.....	48

Lasteaiajuhid lapsest lähtuvast kasvatuses ja lasteaia tegevuskultuuri edendamisest 5

Kasutatud kirjandus .....49

*Lisa 1. Loris Malaguzzi luuletus*

*Lisa 2. Intervjuu kava*

*Lisa 3. Väljavõtte kodeerimisest QCMap programmiga*

*Lisa 4. Väljavõtte QCMap programmiga tekkinud koodiraamatust*

*Lisa 5. Väljavõtteid uurijapäevikust*

*Lisa 6. Soomekeelsed originaaltsitaadid eestikeelse tõlkega*

*Lisa 7. Mõistekaart: Lasteaiajuhtide arusaamad lapsest lähtuvast kasvatuses*

*Lisa 8. Mõistekaart: Lasteaia pedagoogilist tegevuskultuuri mõjutavad tegurid*

*Lisa 9. Mõistekaart. Juhi roll lasteaia pedagoogilise tegevuskultuuri edendajana*

## Sissejuhatus

Tänase Eesti hariduse diskursusel on rõhuasetus sõnal “efektiivsus”. Eesti ühiskond on teadmuspõhine, hariduse eesmärgiks on kõrgelt kvalifitseeritud tööjõud tõstmaks riigi konkurentsivõimet maailmas (Aava, 2010; Kutsar, Murakas, & Talves, 2015). Uurijad Kuurme ja Carlsson (2010) peavad nii Soomes kui ka Eestis oluliseks kooli ja hariduse eesmärgistamist eelkõige inimeseks kasvamise identiteeditöö kaudu. Võtmeroll on õpikäsitusel, kus rõhuasetus on lapse eneseteostusel, aktiivsusel, tegevuste arusaadavusel ja mõtestatusel, rühma ja ühiskonda kuuluvustundel ja elulähedusel. Eeltoodud hariduslike üldeesmärkide saavutamiseks peetakse juba alushariduses õpetamisel oluliseks, et lapsed oleksid motiveeritud õppima ja uurima, saaksid võtta vastu otsuseid ja kanda ka vastutust (Taimalu, Kikas, Hinn, & Niilo, 2010). Õpikäsituse rakendumist lasteaias toetab selline pedagoogiline tegevuskultuur, mis võimaldab lastele ja peredele osalemist õppe- ja kasvatusprotsessis. Alusharidus peaks pakkuma lastele võimalust otsustada, oma arvamust avaldada ja teha valikuid (Heikka, Fonsén, Elo, & Leinonen, 2014; Kutsar, 2008; Nugin, 2010; Peterson et al., 2016; Pukk, 2015).

Lapsest lähtuv kasvatus on välja kasvanud lapsekesksest pedagoogilisest kontseptsioonist. Peamine erinevus lapsest lähtuva ja lapsekeskse kasvatus vahel on see, et esimene arvestab selgelt iga lapse huve, ent on ka dialoogis ümbritseva keskkonna ja täiskasvanutega, teisel juhul peetakse tähtsaks pigem õpetaja poolt planeeritud lapsepäraseid õppe- ja kasvatustegevusi ja individuaalset lähenemist lapsele. Lapsest lähtuva kasvatus ideoloogia seisneb lastele vabaduse, valikute, vastutuse ja aktiivse õppimise/tegutsemise võimaldamises ning kuuluvustunde, lapsepõlve ning lapse väärtustamisel (Helavaara Robertson, Kinosh, Barbour, Pukk, & Rosqvist, 2015; Hood, 2013).

Lapsest lähtuva kasvatus edendamine lasteaias eeldab juhi selget arusaama lapsest lähtuva kasvatus põhimõtetest ja pedagoogilist tegevuskultuuri mõjutavatest teguritest ning juhtimisel eestvedamise põhimõtete kasutamisest (Fonsén, 2014; Pukk, 2015). Lapsest lähtuva kasvatus rakendamine on võimalik lasteaedades, kus jagatakse demokraatlikke väärtusi ja põhimõtteid, kus väärtustatakse lapse initsiatiivi ja aktiivset õppimist, avastamist ning loovust (Robertson, 2014).

Eesti ja Soome on hariduse kvaliteedi ja tulemuste poolest maailmas kõrgel kohal. Mõlemal riigil on omad tugevused ja nõrkused, mis võimaldavad teineteise kogemustest õppida. Eesti alushariduse õppekava soodustab aktiivõppemeetodite rakendamist. Heade

näidetena võib tuua Eestis hea alguse, Waldorfi ja Reggio Emilia pedagoogikat järgivad lasteaia. Ka tavalasteaedades järgitakse nt avastus- ja õuesõppe, kiusamisest vabaks ning väärtuskasvatuse meetodikaid. Rahvusvaheliste alushariduse valdkonna võrdlusuuringute järgi on Eesti lasteaedades loodud väga head võimalused lapsest lähtuvaks õppe- ja kasvatustegevuseks ning koostööks peredega (Kikas et al., 2011; Õun, Ugaste, Tuul, & Niglas, 2010).

Olgugi, et nii Eesti kui ka Soome alushariduse õppekavad toetavad lapsest lähtuva kasvatuses põhimõtteid, viitavad uurimused selle vähesele rakendumisele (Helavaara Robertson et al., 2015; Leinonen, Brotherus, & Venninen, 2014; Peterson et al., 2016; Ugaste, Tuul, & Niglas, 2010; Õun, 2011; Õun et al., 2010). Probleemidena tuuakse välja õpetajate vähest koostöö- ja pedagoogilise juhtimise ning laste osaluse võimaldamise oskust ning vanadele harjumustele toetumist. Uurijad Kuurme ja Carlsson (2010) toovad veel ühe probleemina välja mõlema riigi minevikutaaga, mille tõttu iganenud arusaamad ja mõttemallid on takistuseks hariduslike uuenduste sisseviimisel.

Lapsest lähtuva kasvatuses rakendamine eeldab esmalt selle põhimõtetest arusaamist, koostööd ja pidevat arendustegevust ehk pedagoogilise tegevuskultuuri arendamist. Kuna lasteaia pedagoogilise tegevuskultuuri arendamine sõltub suurel määral lasteaia juhust, sooviti käesolevas uurimuses välja selgitada, missugused on Eesti ja Soome lasteaiajuhtide arusaamad lapsest lähtuvast kasvatuses, lasteaia pedagoogilisest tegevuskultuurist ja lasteaiajuhtide enda rollist eestvedajana. Järgnevalt antakse töös ülevaade lapsest lähtuva kasvatuses kujunemisest ja hariduslikest eesmärkidest Soome ja Eesti alushariduses, seejärel pööratakse tähelepanu lasteaia tegevuskultuurile kui võimalusele või ka võimatusele lapsest lähtuvat kasvatust praktiseerida ning viimaks lasteaiajuhi enda rollile lapsest lähtuva kasvatuses edendamisel lasteaia pedagoogilises tegevuskultuuris.

## 1. Teoreetilised lähtekohad

Nii Soome alushariduse õppekava (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 2016) kui ka Eesti koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) aluseks on sotsiokonstruktivistlikud õpiteooriad. Mõlemad riigid on kirjutanud alla ka Lapse Õiguste konventsioonile (LÕK, 1996). LÕKi kõikehõlmavus, õiguslik siduvus ning suunitlus lapse heaolule on aluseks mõlema riigi laste olukorra ja võimaluste hindamisele ning annab suuna olukorra parandamisele. LÕK jaotab lapse õigused üldiselt kolmeks: hoolitsusega seotud

õigused; kaitsega seotud õigused ning osalemisega seotud õigused. Eeltoodud õppekavades esitatud õpikäsituse kujunemist on ajalooliselt mõjutanud Rousseau, arusaamad lapsest ja pedagoogikast, sidudes endaga Dewey, Vögotski, Piaget ja Bruneri õpiteooriad ning lapsepõlve sotsioloogilised uurimused (Kronqvist, 2012; Käis, 1996; Nummenmaa, 2001; Pukk, 2015). Järgnev alapeatükk annab ülevaate lapsest lähtuva õpikäsituse kujunemisest Soome ja Eesti alushariduses.

### **1.1 Lapsest lähtuva kasvatuses kujunemine ja käsitlus Soome ja Eesti alushariduses**

Lapsekeskne pedagoogika on saanud alguse 17 saj. Jean Jacques Rousseau nägemusest lapsest ja kasvatuses. Lapse eneseregulatsioon ja sisemine arenguprogramm olid Rousseau kesksed teemad ning ta rõhutas lapsepõlve ainulaadsust ja tähenduslikkust. Rousseau teooria kohaselt mõjutavad last sünnist saati liikuma panevad jõud, mis juhivad tema arengut õiges suunas, lapsel ei ole vaja võtta omaks mingisugust infot täiskasvanu õpetamise ja rääkimise tulemusena, vaid enda kogemustest ja arusaamadest lähtuvalt. Rousseau rõhutas kasvatuses vabadust ja võõrastas traditsioonilist õpetamist (Rousseau, 1933, viidatud Hytönen, 2008 j). Lapsekesksest kasvatusteooriat on kritiseeritud, kuna see ei kirjelda eesmärke ja sisu, mille järgi kasvatustegevus peaks edenema. Kritiseeritud on ka seda, et lapsekeskne kasvatus on individualistlik, lapse ümber olevat kogukonda peetakse vähemtähtsaks ning et see rõhutab liigselt lapse abitust ja saamatust (Brotherus, Hytönen, & Krokfors, 2002). Lapsekeskne pedagoogika on lai mõiste, koondades enda alla erinevaid pedagoogilisi arusaamu, muuhulgas ka lapsest lähtuva kasvatuses mõiste.

Kui Rousseau rõhutas laste individuaalset ja segamatut arengut, pidas Dewey oluliseks aktiivõpet ja laste omavahelisi sotsiaalseid suhteid, hoidmaks tasakaalu praktilise ja intellektuaalse poole vahel. Dewey arvates ei saanud kasvatus ja õpetus olla ainuüksi tulevikuks ette valmistav, vaid koolis õpitu pidi olema lapse jaoks tähenduslik just praegu ning õpetuse sisu elust võetud ja praktilise väärtusega. Dewey märkis ka seda, et tegevuslikkus motiveerib last õppima. Dewey ongi tuntud mõiste "tegemise kaudu õppimine" (*learning by doing*) kaudu (Hytönen, 2008). Sotsiokonstruktivismi ja lapsest lähtuva kasvatuses ühisjoonteks on õpikäsitus, milles õppimine on sotsiaalne, kollektiivne ja igapäevategevustes toimuv protsess ja kus õpimotivatsioon on seotud tegevuskultuuriga (sisekliima, kuuluvustunne, innustav ja osalust võimaldav keskkond, huumor ja mängulisus).



Sotsiokonstruktivistlikus õpikäsitus on täiskasvanu rolliks toetada õppimist ja suunata lapse enda tegutsemist eesmärgi suunas. Õppimisprotsess peaks võimaldama mitmekülgset uurimist, katsetamist, loovat mõtlemist ja oskuste harjutamist (Hujala, 2002; Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski, & Nivala, 2007; Kinos, 2002; Niiranen, & Kinos, 2001).

Eesti alushariduses rakendub sotsiokonstruktivistlik õpikäsitus Käisi üldõpetuslike meetodeid kasutades. Käis (1996) pidas oluliseks sisulise tervikteema käsitlemist, mille põhimõtteks on siduda üksikud valdkonnad keskeks teemaks, et erinevatest tegevustest moodustuks tervik, mille rahvusvaheline mõiste on valdkondade integratsioon, Eestis kasutatakse peamiselt mõistet lõiming (Käis, 1996; Ross, Õun, & Tuul, 2013). Käisile tuginedes on oluline ka tegevuste kestvus ja jätkuvus, kuna see toetab arusaamisel põhinevat pedagoogikat. Täiskasvanu vastutab teema arendamise ja kogu õpiprotsessi edendamise eest ning analüüsib dokumenteerimisel saadud infot, et planeerida uusi õpikogemusi ja olukordi (Kala, 2009; Käis, 1996). Erinevate ainevaldkondade integratsiooni ja tervikteema käsitlemist peetakse oluliseks ka Soome alushariduses (Varhaiskasvatussuunnitelman..., 2005, 2016).

Niisiis rõhutavad sotsiokonstruktivistlikud teooriad õppija ja keskkonna vahelist suhtlust, õppija enda aktiivset osalust ja põhinevad Piaget' mõtlemise arengu etappide, Dewey isikliku kogemuse seosele õpimotivatsiooniga ning Vögotski lähima arengutsooni teooriatel (Kala, 2009; Kronqvist, 2012). Sotsiokonstruktivistlike teooriate põhjal on õppimine ka kultuuri ja isikutevaheline protsess, kirjeldades lapse tulemist ühiskonna liikmeks samm-sammult, võttes omaks ühiskonna kultuurilised töövahendid, keele, raamatud, mängud, teadmised ja oskused (Koolieelse..., 2008; Varhaiskasvatussuunnitelman..., 2005, 2016).

Lisaks eelnevalt käsitletud lapsekesksele pedagoogikale ja sotsiokonstruktivistlikule õpikäsitustele on kolmandaks oluliseks mõjutajaks lapsest lähtuva kasvatuses kujunemisel lapsepõlve sotsioloogia. Lapsepõlv on selle sotsioloogia valdkonna uurijate arvates väärtuslik ajaperiood, mitte üksnes täiskasvanueaks valmistumine. Kutsar (2008) vaatleb uue lapsepõlvekäsitluse kohaselt lapse õigusi siin-ja-praeu-põhimõttest kahest aspektist lähtuvalt 1) lapse heaolu lapsena, milles sisaldub nt tervise turvalisuse, täiskasvanute hoolitsuse ja sotsiaalsete suhetega seonduv ning 2) lapse heaolu kui ettevalmistus edukaks täiskasvanupõlveks, milleks peetakse nt teadmiste ja oskuste omandamist, igakülgset arengut nii lapse kui ka ühiskondlike eesmärgi ja vajadusi silmas pidades.

Lapsepõlves on lapsel õigus olla samasugune täisväärtuslik ühiskonna liige ja avaldada arvamust nagu igal muul eluperioodil. Laste osalus ühiskonnas tähendab ümbritsevaga kontaktis olemist, toimuva mõjutamist ja kuuluvustunnet (Karlsson, 2006; Nummenmaa, 2001). Lapsepõlve sotsioloogia aspektist omistatakse laste osalusele erinev tähendus kui näiteks eelnevalt kirjeldatud sotsiokonstruktivismis. Osalus ei ole samatähenduslik kui kaasatus, milleks võidakse ekslikult pidada olukorda, kus lapsed on kohal ja teevad ettenähtud tegevusi mehaaniliselt. Lapsepõlve sotsioloogilistes uurimustes käsitletud osalus näeb last inimesena, kellel on õigus olla kuulatud iseendana, osalejana ja subjektina (Kutsar, 2008; Venninen, Leinonen, & Ojala, 2010). Lapsepõlve sotsioloogid peavad väärtuslikuks lapse oma kultuuri, täiskasvanu poolt tegevuste vaatlust alt üles, lapse perspektiivist vaadatuna ja mängu kui lapse tööd (Alanen, 2009; Dahlberg & Moss, 2004; Karila, 2016; Pukk, 2006). Olgugi, et lapsepõlve sotsioloogide arvates ei peaks lapsepõlv olema pelgalt täiskasvanueks valmistumine, peavad Eesti lapsevanemad koolieelset iga oluliseks lapse kooliks ja tulevikuks ettevalmistamisel (Kutsar, Murakas, & Talves, 2015).

Lapsest lähtuva kasvatuses mõiste sündis 1980ndate lõpul Soomes. Lasteaedade kehv pedagoogiline juhtimine ja süvenev sotsiaalhoolekande roll olid põhjustanud Soomes pedagoogilise allakäigu. 1980ndate aastate lõpus avaldati uurimusi, kus otsiti pedagoogilise arendustegevuse kaudu võimalusi laste aktiivsuse ja oma-algatuses toetamiseks lasteaiakeskkonnas, kuna uurimustes ilmnis lasteaiategevuste iseloomulik suhtumine lastesse kui objektidesse, mida kirjeldati väljenditega- täiskasvanust juhitud, õpetajast juhitud (Kinos & Pukk, 2010). Kinos (2002) on kirjeldanud tolleaegset pedagoogikat "laste kõrvalejätmise pedagoogikana" ehk lapsed osalesid mehaaniliselt täiskasvanute kavandatud tegevustes. Samaaegselt kogusid uute uurimissuundadena populaarsust ka Reggio- Emilia kasvatusfilosoofia ja lapsepõlve uurimused. Pedagoogilise innovatsiooni tõttu sündis arutelu, mille tulemusel võeti kasutusele mõisted "lapsest lähtuv" ja "täiskasvanust lähtuv" (Kinos, 2002; Niiranen & Kinos, 2001).

Taasiseseisvunud Eesti algusaastatel püüdsid lasteaiaid kehtetuks muutunud seaduste ja õppeprogrammide taustal ja üldises uuenduste segaduses ennast leida. 1990ndatel loodi mitmeid alternatiivpedagoogilise suundumusega koole ja lasteaedu, lasteaedades võeti kasutusele esimese Eesti pedagoogi Johannes Käisi uuenduspedagoogilised põhimõtted (Pukk, 2012; Pukk & Alunurm, 2014). Lapsest lähtuva kasvatuses pioneeriks Eestis võib pidada Maarika Pukki, kes tugevalt mõjutatuna Reggio Emiliast, Vögotskist,

Bronfenbrennerist, Brunerist ja Rinaldist püüdis kohalikus kultuurikeskkonnas 1994. aastast alates rakendada lapsest lähtuva kasvatuses pedagoogilisi põhimõtteid Viimsi Piilupesa lasteaias, kus ta toona lasteaia juhina tegutses (Pukk, 2015; Tõnumaa, 2014).

Ühe võimalusena lapsest lähtuva kasvatuses praktiseerimisel ongi ülemaailmselt tunnustatud Reggio Emilia haridusvisioon. Visiooni loojaks oli psühholoog ja pedagoog Loris Malaguzzi, keda olid omakorda mõjutanud pedagoogid Friedrich Fröbel, Maria Montessori ja psühholoogid John Dewey, Jean Piaget' ja Jerome Bruner (Rinaldi, 2006). Reggio Emilia käsitleb haridust terviklikuna, mille tuumidee sisaldub Loris Malaguzzi luuletuses "Lapsel on sada keelt", mis on esitatud autori vaba tõlkena lisas 1. Kuna õppimist peetakse protsessiks, mis kujuneb ja muutub, ei peeta Reggio Emilia kasvatusfilosoofias vajalikuks täpseid tegevuskavasid koostada ning õppe- ja kasvatusgevusi pikalt ette planeerida. Sellevõrra olulisemaks peetakse läbiviidud tegevuste analüüsimist ja pedagoogilist dokumenteerimist. Õpetaja ülesandeks on lapse arengu ja tegevuste jälgimine, et suunata tema õppimist soovitud eesmärkide suunas, samuti pidev õppimise dokumenteerimine. Lapsest lähtumine Reggio Emilia kasvatusgevustes eeldab pidevaid pedagoogilisi arutelusid, personali ja lapsevanemate omavahelist koostööd ning õpetajate eneseanalüüsi (Hutchin, 2006). Lapsest lähtumist õppe- ja kasvatusprotsessis võimaldab uskumus, et lapsel on sisemine soov ja võime pidevalt midagi uut õppida ja õpperotsessi erinevateks osapoolteks on laps, täiskasvanu ja keskkond (Saukkala-Suomi, 1999).

Ka Lipponen (2012) kirjeldab väikelapsi teoreetikutena, kellel on igale nähtusele olemas ka enda seletus ja arusaam. Nendeni jõudmine eeldab täiskasvanutelt oskuslikke küsimusi ja oskust tähelepanelikult kuulata. Enamasti on laste küsimused ja seletused nii keerulised, et neist arusaamine ja neile vastamine eeldab uue info hankimist erinevatest allikatest. Koos lapsega vastuseid otsides ja leides tekib uusi küsimusi nii täiskasvanu kui ka lapse jaoks. Uudishimulik, osalev ja uurimisoskusi omav inimene tuleb hästi toime erinevates eluolukordades nii lapse kui täiskasvanuna (Lipponen, 2012). Seega võib kindel olla, et õppimine ei toimu üksnes täiskasvanute poolt ette planeeritud nädala- ja kuuplaanide alusel läbiviidavate tegevuste kaudu, vaid on lapse elu loomulik osa ja järjepidev protsess (Leinonen, 2014; Lipponen, 2012; Roos, 2015).

Kuigi lapsest lähtumisel lapse ja täiskasvanu maailmad on võrdsed ja laste enda loodud kultuuri peetakse oluliseks, ei tähenda see seda, et täiskasvanu loobub täiskasvanu rollist. Täiskasvanu ülesandeks on alati kanda lõplikku vastutust selle eest, kuidas asjad

toimivad (Helavaara et al., 2015; Kinos & Pukk, 2010; Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 2016). Lapsest lähtuvas kasvatuses toimib täiskasvanu lapse oma-algatusliku õppimise võimaldajana ning lapse ja lasterühma huvide toetaja, suunaja ning reflekteerijana. Lastega töötavate täiskasvanute võimuses on luua võimalusi meeldivaks õppimiseks keskkonnast, kogukonnast, teistelt lastelt ja ka endalt. Lapsest lähtuva kasvatuses tavad kujunevad lastele loomulikest tegutsemisviisidest nagu mängimine, liikumine, kunstiline kogemine ja uurimine, mis rakenduvad erinevate projektide, teemaõppe kaudu. Lapsest lähtumine tõuseb esile iga lapse suhtes, on kontekstuaalne ja alati seotud pere, lähiümbruse, eluetappide, ajaloo, kultuuri ja ühiskonnaga (Esiopetussuunnitelman perusteet, 2014; Kinos, 2001, 2017; Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008; Kinos & Pukk, 2010; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016). Eelnevale vastandlikult ütleb Ots (2013) Eesti haridussüsteemi kohta:

Praeguses tegelikkuses tajub õpilane liiga tihti, et teda ei kohelda austuse ja lugupidamisega, et ta saab kiita vaid õppekavapõhise valmistoidu tubli tarbimise eest. Teda ei õpetata toitu ise valmistama, ei näidata, kus ja kuidas kasvab mingi teadmine ja kuidas seda täpselt tarbida (lk 357).

Kokkuvõtvalt on uurijad selgitanud lapsest lähtuva kasvatuses mõistet täiskasvanu teoreetiliste ja laste huvidel põhineva maailma vahelise vastastikmõju, ühistegevuse ja dialoogina (Kinos, Selinummi, & Pukk, 2011; Robertson, Kinos, Pukk, & Barbour, 2013). Lapsekeskse ja lapsest lähtuva pedagoogika vahe on selles, et lapsekeskne pedagoogika on üldmõiste, n-ö vihmavarju mõiste, mis koondab enda alla väga erinevaid arusaamu ja käsitusi, ent mille selgeks eesmärgiks on keskendumine lapsele ja tema vajadustele, mitte niivõrd lapsest lähtuval huvile ja osalusele nagu seda on lapsest lähtuvas kasvatuses (Lukk, Veisson, Ruus, & Sarv, 2008). Lapsest lähtuva kasvatuses rakendamine eeldab lasteaia pedagoogilise tegevuskultuuri arendamist, mida käsitletakse järgnevas alapeatükis.

## **1.2 Lasteaia pedagoogilist tegevuskultuuri mõjutavad tegurid**

Tegevuskultuuriks peetakse sügavale juurdunud argipäeva toimimisviise, tegelikkust, millele toetuvad tööjaotus, protsessid ja tavad ning mõjutavad ühiskondlikud normid ja väärtused (Parrila & Fonsén, 2016; Schein, 1989). Eestis on tegevuskultuuriga samatähenduslik ja enam kasutusel olev mõiste organisatsioonikultuur, haridusvaldkonnas kasutatakse ka mõistet koolikultuur (Krips, 2011; Türk, 2000). Käesolevas magistritöös

kasutatakse mõistet pedagoogiline tegevuskultuur, kuna see on lasteaia kontekstis selgem ja ka kirjanduses kasutusel olev mõiste.

Schein (1989) kirjeldab organisatsiooni tegevuskultuuri ülesehitust kolmetasandilise püramiidina. Nendeks tasanditeks on nähtav tegevus, kokkulepitud väärtused ja juurdunud argipäeva toimimisviisid. Püramiidi tipu moodustab organisatsiooni nähtav tegevus, milleks on füüsiline keskkond ehk ruumid ja vahendid, tegevuse raamistik, nt päevakava ja rühmastruktuur ning tegevusviisid ja käitumine. Nähtav tegevus on vaid väike osa tegevuskultuurist, n-ö jäämäe tipp. Kokkulepitud väärtused moodustavad püramiidi keskosa ja selgitavad tegevuspõhimõtteid. Nii riiklikud alushariduse erinevad õppekavad kui lasteaia enda dokumendid ja koduleheküljed räägivad tegevusest ning kirjeldavad organisatsioonis ühiselt väljendatud väärtusi. Kõige suurema osa pedagoogilisest tegevuskultuurist moodustavad aga argipäeva juurdunud toimimisviisid. See on ühtlasi ka kõige raskemini muudetav tasand. Organisatsiooni arendustegevus eeldab argipäeva toimimisviiside tundmist ja nende funktsionaalsuse hindamist muutuv asjas. Ainult sel moel on võimalik argipäeva juurdunud toimimisviiside suunda muuta. Tegevuskultuuri arendamine nõuab juhilt oskust luua selge nägemus asutuse eesmärkidest, visioonist ja eesmärgini jõudmise strateegiatest.

Tegevuskultuuri nähtavaks tegemine on oluline aspekt tegevuste hindamisel neile põhinevate eesmärkide valguses. Ainult õppekava tundmisest ei piisa selleks, et õppe- ja kasvatused tegevused oleksid eesmärkidega kooskõlas (Heikka, Hujala, & Turja, 2009). Tegelikult võidakse väga lihtsalt kirjeldada sellisena, milline see peaks, selle asemel, et kirjeldada, milline see reaalselt on. Mitmed arendusprojektid ebaõnnestuvad just tegevuskultuuriga põrkudes. Asutuse tavad võivad olla nii sisse juurdunud, et arendamine tundub n-ö hane selga vee kallamisena ja projekti lõppedes läheb kõik vana rada mööda edasi. Vahel võib tunduda teatud teguviis pedagoogiliselt professionaalne, kuna seda ollakse peetud õigeks pika ajaperioodi jooksul. Arusaam, et varem on ka nii toimitud, ei ole hea pedagoogiline põhjendus. Rutiinid on küll head ja lihtsustavad elu, ent muutuvad ohtlikuks siis, kui hakkavad piirama ja takistama nägemast muid võimalusi (Krips, 2011; Türk, 2000). Muudatuste sisseviimisel peetakse töötajate puhul oluliseks enda töö eest isikliku vastutuse võtmist ja tahet asju paremini teha (Parrila & Fonsén, 2016).

Ka Kinose (2001) arvates tuleks lasteaia pedagoogilise tegevuskultuuri arendamisel alustada igapäevase eneseanalüüsist, mille kaudu ilmnevatest tugevustest ja arenguvajadustest

saavad tegevuskultuuri arendamise tööriistad. Üksikute lasteaiaõpetajate üritus mõjutada lasteaia tegevuskultuuri ei ole piisav. Lasteaia tegevuskultuuri muutmine algab Pukile (2015) tuginedes arusaamisest, et on vaja teha koostööd. Koostöö all mõeldakse näiteks laste omavahelist, täiskasvanute ning laste vahelist, täiskasvanute omavahelist, õpetajate, lapsevanemate ja haridusspetsialistide vahelist koostööd, täpsemalt partnerlust (Pukk, 2000, 2015).

Eelneva kinnituseks peetakse ka lasteaia kvaliteedi hindamisel oluliseks koostööd, mis väljendub positiivsete ja vastutusel põhinevatel suhetel peredega ning demokraatlikke põhimõtteid järgides. Keskkond peab võimaldama oma ideid jagada ja teooriaid katsetada (Haridusministeerium, 2014). Seda võimaldab saavutada õpikogukonna töö, õppe- ja kasvatustegevuste ja õppekava rakendamise reflekteerimine ning pidev professionaalne arenemine. Lasteaia pedagoogiline tegevuskultuur seob omavahel kõiki, kelle tööülesanne on vähimalgi määral seotud lastega.

Lasteaia tegevuskultuur on suhteliselt uus mõiste nii Soomes kui ka Eestis. Uues Soome alushariduse õppekavas on lasteaia tegevuskultuurile pühendatud terve peatükk. Lasteaia pedagoogilise tegevuskultuuri all peetakse Soome alushariduse õppekavas (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016, ptk. 3.) silmas: “tööd reguleerivate normide ja tegevuse eemärkide tõlgendamist (mõtestamist); juhtimist ja töö organiseerimist, planeerimist, praktiseerimist ehk rakendamist ja hindamist (töö korraldamine ja sisehindamine); kollektiivseid oskusi ja arengut; pedagoogikat ja professionaalsust; suhtlemist, õhkkonda, igapäevatöö praktikat ja õpikeskkondasid”. Õppekavasse on sisse kirjutatud ka tööviisid (didaktika). Eesti alushariduse õppekavast (2008) võib lasteaia tegevuskultuuri kohta lugeda järgmist: “Lapse arengu toetamine lasteasutuses on meeskonnatöö, mille toimimise eest vastutab lasteasutuse juhataja” (Koolieelse lasteasutuse riiklik..., 2008, §4, (2)).

Soome õppekavades põhjalikult kirjeldatud üldisi õppe- ja kasvatustöö läbiviimise põhimõtteid ja eesmärgi. Olulised mõisted on lahti kirjutatud ja ridade vahelt lugema ei pea. Tegemist ei ole n-ö varjatud õppekavaga, kuna käsitletud on nii formaalseid kui ka mitteformaalseid õppe- ja kasvatustegevusi ja välja on toodud ühiste väärtuste ja õpikäsituse mõtestamine. Pedagoogilise tegevuskultuuri arendamise põhialuseks peetakse Soome õppekavades avatud ja interaktiivse, kõigi kogukonna liikmete osalusel ja usaldusel põhinevat konstruktiivset arutelu. Eesmärgiks on luua tegevuskultuur, mis soodustab

õppimist, osalust (lapsevanemad, õpilased, kogukonna liikmed jne.), heaolu ja säästvat eluviisi (Esiopetussuunnitelman perusteet, 2014; Opetussuunnitelman perusteet, 2014; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016). Erinevalt Soome õppekavadest on Eesti õppekavad lühikesed ja punktuaalsed. Oluline on kirja pandud paragrahvide ja lõigetena. Igal juhul on riiklik õppekava juhi jaoks tööriistaks, mis peaks juhti toetama pedagoogilise tegevuskultuuri jõustamisel ja muudatuste sisseviimisel, tagamaks riiklikul tasandil ühtlast kvaliteeti ja sujuvat üleminekut ühelt õppeastmelt teisele (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999, ptk.4 § 21 lg 1; Varhaiskasvatustseadus, 1973 § 9).

Kokkuvõttes on pedagoogilise tegevuskultuuri arendamisel võtmesõnadeks kollektiivne teadvustamine, hariduse eesmärkide selgena hoidmine ning vastutuse jagamine ja üksikisikuna vastutuse võtmine (Esiopetussuunnitelman perusteet, 2014; Opetussuunnitelman perusteet, 2014; Karila et al., 2016; Kinos, 2001; Parrila & Fonsén, 2016; Pukk, 2000; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016). Lasteaia pedagoogiline tegevuskultuur eeldab asjatundlikku juhtimist, eelkõige jagatud eestvedamisel juhtimist, milleks uurijate hinnangul vajavad nii lasteaedade juhid kui ka õpetajad rohkem teadmisi ja oskusi (Heikka & Waniganayake, 2011; Peterson et al., 2014).

### **1.3 Lasteaia juhi roll tegevuskultuuri edendajana**

Viimastel aastatel on avaldatud uurimusi, milles haridusasutuse juhtimist nähakse ühise vastutuseks. Haridusasutuse juhi ülesandeks on asutuse missiooni selgitamine ja organisatsiooni ühise visiooni loomine. Sellele toetudes juht kujundab ja arendab koos personaliga pedagoogilist tegevuskultuuri selliselt, et see võimaldab püstitatud eesmärkideni jõuda (Koolieelse lasteasutuse seadus, 1999; Koolieelse lasteasutuse..., 2008; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2016).

Kirjanduses kasutatakse terminit jagatud eestvedamisel juhtimine (*distributed leadership*). Mitmetele uuringutele tuginedes võib öelda, et oskuslik, eestvedamise põhimõtteid rakendav jagatud juhtimine mõjutab positiivselt alushariduse kvaliteeti, kuna võimaldab personalil osaleda otsuste vastuvõtmisel, töö korraldamisel n-ö mõjutada alt üles ja seeläbi kogeda enda tööd lastega väärtusliku ja vajalikuna (Akselin, 2013; Fonsén, 2014; Heikka, & Waniganayake, 2011; Heikka, Waniganayake, & Hujala, 2013; Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski, & Nivala, 2007).

Alushariduse juhtimine eeldab juhilt erinevaid teadmisi ja oskusi, muuhulgas alusharidust ja lapsi puudutavate seaduste tundmist, laiaulatuslikke teadmisi pedagoogikast, koostööoskusi, hariduslike üldeesmärkidega kursis olemist, enda lasteaia laste ja perede tundmist, laste huvidega arvestamist ja tugisüsteemide tundmist ja korraldamist (Haridusministeerium, 2014; Opetushallitus, 2016).

Selleks, et eestvedamisel edukas olla, peab juht olema kursis sellega, mis tema juhitas lasteaias toimub. Praktikast tähendab see ausat refleksiooni, seda nii üksi kui meeskonnana. Juht peab uskuma personali võimetesse ja soovi areneda, ent ta peab saama ka aru, et kõik ei ole kohe valmis muudatusi sisse viima ega uute meetoditega katsetama. Erinevuste teadvustamine ja nendega leppimine on edukuse võtmeks. Juht peab teadma, kellelt ja kui kiiresti saab tulemusi oodata. Seega on eestvedamisel keskne ülesanne personali õppimiskultuuri arendamine. Oluline on aidata personali loobuda mõttest, et nii on alati tehtud. Samas peab nägema tõeliselt olulist ja aitama meeskondadel püstitada reaalselt saavutatavaid eesmärke. Tähtis ei ole, kui palju on vaja areneda, vaid see, et midagi tegevuskultuuris tõepoolest muutub (Fonsén, 2015; Fonsén & Parrila, 2016).

Juht õppijana on eeskujuks kogu personalile. Pidevalt uute praktikatega kursis olemine, koolitustel osalemine ja lugemus võimaldavad tegutseda eestvedamisel suunanäitajana. Juht ei pea kõike ise teadma, vaid peab oskama õigeid küsimusi esitada ja argumenteerida, kutsudes sellega personali kaasa mõtlema (Fonsén & Parrila, 2016). Eestvedajana kannab juht hoolt selle eest, et alushariduse töö missioon oleks personalile selge. Eesmärgiks on iga lapse heaolu, arengu ja õppimise edendamine ja sellest lähtuvalt võetakse vastu otsused. Uuringud kinnitavad, et personali oskuste pidev arendamine on üks peamisi tegureid, mis tagab alushariduse kvaliteedi. Parimaid tulemusi on saadud kutsealaste oskuste arendamisel, mille puhul õpetajad on osalenud koolituse sisu väljatöötamisel ja koolitus käsitleb igapäevatöö käigus esilekerkivaid probleeme (Haridusministeerium, 2014).

Seadusest tulenev nõue sisehindamisele eeldab protsessi, mille eesmärgiks on “tagada laste arengut toetavad tingimused ja lasteasutuse järjepidev areng, selgitades välja lasteasutuse tugevused ning parandusvaldkonnad, millest lähtuvalt koostatakse seaduse § 9 lõike 2 punktis 2 nimetatud arengukava tegevuskava. Nimetatud eesmärgist lähtuvalt analüüsitakse lasteasutuse sisehindamisel õppe- ja kasvatustegevust ja juhtimist ning hinnatakse nende tulemuslikkust” (Varhaiskasvatustseaduse, 1973 § 9 b; Koolileelse lasteasutuse



seadus, 1999, pkt. 41 § 242). Juhil on vaja teha tööd selleks, et kollektiivselt teadvustataks ühiste väärtuste ja kokkulepetega seotud hariduse üldisi eesmärke.

Juhi jaoks võib see olukord olla keeruline, kuna lasteaias töötavad erinevate põlvkondade spetsialistid ning erinevate valdkondade esindajad. Õpetajaskonna võivad moodustada väga erineva koolituse ja kogemusega inimesed. Õpetaja abidena võivad töötada erinevatelt aladelt tulnud inimesed. Juhilt eeldab see toetaja rolli võtmist, emotsionaalset võimekust ja head suhtlemisoskust. Juht peab oskama kuulata ja aidata inimestel leida oma koht nii lasteaia kollektiivi kui ka meeskonna liikmena (Fonsén & Parrila, 2016). On oluline mõista, et eesmärgiks ei ole konfliktivaba töökollektiiv, vaid see, et inimesed julgeksid oma arvamused välja öelda ja konflikte ise lahendada. Heas kollektiivis julgetakse probleemidest rääkida (Akselin, 2013; Fonsén & Parrila, 2016; Karila et al., 2016; Krips, 2011).

Uurijad Fonsén ja Parrila (2016) kirjeldavad jagatud eestvedamist teadmiste, vastutuse ja tegevuste jagamisena. See toetub mõtteviisile, milles juhtimise tõhusus tugineb oskusele kaasata tegevuskultuuri arendamisel ja otsuste vastuvõtmisel personali (Fonsén & Parrila, 2016). Uuringute põhjal on jagatud eestvedamine kesksel kohal organisatsiooni eesmärkide saavutamisel, kui see on hästi juhitud, eesmärgipärane, planeeritud ja pidevas arengus. Tõhus juhtimine rakendub töökollektiivis, mille liikmed tunnevad ennast spetsialistidena ja kus otsused võetakse vastu ühiselt (Heikka et al., 2013).

Ohuks on siinkohal kaldumine näilisusse, kus aktiivse kaasamise fassaadi taga toimub tegelikult ebademokraatlik ja pikas perspektiivis arengut pärssiv juhtimise vorm. Kõikide osalusel põhinev demokraatia ehk deliberaalne demokraatia on pidevas dialoogis olemine, mitte aeg-ajalt näiline kaasamine ega ülevalt alla ülesannete määramine (Lepa, Illing, Lee, & Hellam, 2004). Jagatud pedagoogiline eestvedamine ei tähenda haldusülesannete delegeerimist juhilt õpetajale, vaid pedagoogilise vastutuse ja vabaduse andmist. Õpetaja jaoks tähendab see omakorda meeskonnaliikmete toetamist ja juhendamist pedagoogika rakendamisel, eeskujuks olemist ning teguviiside selgitamist ja põhjendamist enda meeskonnas. Juhi roll on olla õpetajale toeks ja võimaluste loojaks (Heikka et al., 2013).

Soomes on lasteaiaõpetajate osakaal lasteaedades võrreldes muu kasvatustööga seotud personaliga väike ja seda peavad kohalikud Soome alushariduse nõrkuseks – just pedagoogilise töö aspektist (Heikka, 2016). Eestis on olnud olukord parem, kuna rühmas on

tavaliselt kaks õpetajat. Viimastel aastatel on Eestis katsetatud erinevate uute töökorralduslike mudelitega (Rumma, 2014). Kuna muudatused võivad pedagoogilist personali vähendada, on oluline, et õpetajal oleks autonoomsus ja juhi toetus.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et lasteaia juhtidel on suurenenud vastutus toimida lasteasutuse pedagoogilise tegevuskultuuri edendajana, tagamaks alushariduse kõrget kvaliteeti. Parimaid tulemusi lasteaia juhtimisel saavutatakse eestvedamispõhimõtteid kasutades, olles õppeasutuse eesmärgistajad ja tegevuskultuuri loojad, kelle isiklikud väärtused ja eeskujud on lasteasutuse eemärgipärase arengu aluseks (Fonsen, 2014; Heikka et al., 2013; Peterson et al., 2014).

Käesoleva magistr töö uurimisprobleem tuleneb olukorrast, kus nii Soome kui ka Eesti alushariduse õppekavades esitatud õpikäsitus toetab lapsest lähtuva kasvatuses põhimõtteid, ent mitmed rahvusvahelised ja Eesti ning Soome uurimused (Fonsén, 2014; Helavaara Robertson et al., 2015; Leinonen et al., 2014; Peterson et al., 2016; Õun et al., 2010; Õun, 2011) viitavad selle vähestele rakendumisele lasteaia õppe- ja kasvatuses. Probleemidena toodi uurimustes välja nii õpetajate vähest koostöö- ja pedagoogilise juhtimise ning laste osaluse võimaldamise oskust kui ka sissejuurdunud ja õpieesmärkidele mittevastavaid tegutsemisviise. Lasteasutuse pedagoogilise tegevuskultuuri arendamine sõltub suurel määral lasteaia juhust, ent pole teada, kuidas lasteasutuse juhid mõistavad õppekavas esitatud lapsest lähtuvat õpikäsitust, milliseid meetodeid kasutavad lapsest lähtuva pedagoogilise tegevuskultuuri jõustamiseks ning millisena näevad enda rolli lasteasutuse pedagoogilise eestvedajana. Seetõttu oli käesoleva magistr töö eesmärgiks välja selgitada Eesti ja Soome lasteaiajuhtide arusaamad lapsest lähtuvast kasvatuses, lasteaia pedagoogilisest tegevuskultuurist ja lasteaiajuhtide enda rollist eestvedajana. Uurimuse eesmärgist lähtuvalt sooviti saada vastus kolmele uurimisküsimusele:

- Millised on lasteaiajuhtide arusaamad lapsest lähtuvast kasvatuses?
- Missugused tegurid mõjutavad lasteaiajuhtide arvates lasteaia pedagoogilist tegevuskultuuri?
- Milles seisneb lasteaiajuhtide arvates nende enda roll eestvedajana lapsest lähtuva kasvatuses edendamisel lasteaias?

## **2. Metoodika**

Käesolevas töös on kasutatud kvalitatiivset uurimisviisi, et selgitada uuritavate arusaamu lapsest lähtuvast kasvatuses. Kvalitatiivne uurimisviis pakub võimalust uuritavatel ennast vabalt väljendada olukorras, kus arusaamad on ebaselged (Laherand, 2008; Õunapuu, 2014).

### **2.1 Valim**

Lapsest lähtuvast kasvatuses tulenevad väärtused ja seotus lasteaia pedagoogilise tegevuskultuuriga ning juhi roll on tundlikud valdkonnad ja rasked lühidalt kirjeldada, mistõttu kasutati andmete kogumiseks individuaalintervjuud. Käesolevas uurimuses võeti aluseks Õunapuu (2014) soovitus valimi moodustamiseks kasutada eesmärgipärast valimit, saamaks uurimuse eesmärgist mitmekesisemat informatsiooni.

Eesmärgipärase valimi moodustasid tegevlasteaiajuhid Eestil ja Soome linna ja maapiirkonna lasteaedade (üks linna ja üks maapiirkonna) ja Soomest (üks linna ja üks maapiirkonna ja üks piirkonna alushariduse juht) ning Reggio Emilia lapsest lähtuvale kasvatusfilosoofiale tuginevat pedagoogilist tegevuskultuuri praktiseeriv lasteaiajuht Eestist. Ühtekokku moodustas valimi kuus koolieelse lasteasutuse juhti.

Valimi moodustamisel lähtuti ka maksimaalselt erineva valimi põhimõttest seetõttu, et kaasata erineva töökogemuse, juhitava lasteasutuse suuruse, haridusliku tausta ja vanusega isikuid, kelle tööülesanne on peamiselt sama – juhtida koolieelset lasteasutust. Töö eesmärgist lähtuvalt peeti neutraalsuse ja eheduse tagamiseks oluliseks, et intervjuueeritavad ei omaks uurijaga varasemaid kontakte ega tööalaseid suhteid.

2016. a veebruaris osales käesoleva töö autor koolitusel, mis oli suunatud õpetajatele ja koolide/lasteaedade juhtidele. Kasutati võimalust ja tutvuti nelja lasteaiajuhiga Soome erinevatest piirkondadest ja küsiti nende valmisolekut ja soovi osaleda magistritöö uurimuses. Uuriti ka intervjuueeritavate tausta kohta, selgitamaks välja sobivus uurimuses osalemiseks. Vahetati kontaktid (e-maili aadressid ja telefoninumbrid) ühenduse pidamiseks. Eesti intervjuueeritavad leiti 2016. a mais, alushariduse juhtimise konverentsil osaledes. Saadi intervjuueeritavate kontaktandmed. Uuritavate taustandmed on esitatud tabelis 1.

**Tabel 1.** Intervjueeritavate andmed

Nimi	Vanus	Haridus	Ped. väljaõpe	Juht olnud aastates	Juhi väljaõpe	Alluvaid	Õpetajaid
Heli E1	51	MA	jah	8	jah	23	14
Mari E2	37	BA	jah	10	jah	24	14
Kärt E3	45	MA	jah	2,5	jah	25	14
Jonna S3	51	rak.k	jah	5	ei	18	6
Mona S1	59	BA	jah	35	ei	21	7
Minna S2	57	BA	jah	25	jah	38	10

## 2.2 Andmekogumine

Andmete kogumise meetodina kasutati individuaalintervjuud. Intervjuu oli uurija initsiatiivil aset leidev vestlus, mida uurija juhtis sooviga saada infot lasteaia juhi, tema mõtete ja motiivide kohta seoses arusaamadega lapsest lähtuvast kasvatuses, pedagoogilisest tegevuskultuurist lasteaias ja enda rollist juhina. Hirsijärvi ja Hurme (2008) järgi on intervjuu andmekogumismeetodina asjakohane juhul, kui uurimistulemusi ei saa ette ennustada ning vastused on osaliselt seotud isiklike väärtuste ja kogemustega. (Hirsijärvi & Hurme, 2008). Intervjuude läbiviimise aeg Soome lasteaiajuhtidega oli 2016 a. august, Eesti intervjuud viidi läbi 2016. aasta detsembris. Intervjuude läbiviimiseks kasutati intervjueeritavate tööruume neile sobival ajal.

Käesoleva uurimistöö intervjuude läbiviimiseks koostati esmalt intervjuu kava, mille aluseks olid käesoleva magistritöö uurimisküsimused ja töö teoreetiline osa. Intervjuu küsimused sõnastati alushariduse õppekavadele tuginedes: Soomes Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, 2005, 2016) ja Eestis Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (Koolieelse lasteasutuse..., 2008) õpikäsitusele ja lapsest lähtuva pedagoogilise tegevuskultuuri põhimõtetele (Kinos & Pukk, 2010). Intervjuu kava on esitatud lisas 2.

Intervjuu kava koosnes 18 põhiküsimusest, mis olid jaotatud kuude teemaplokki: soojendusküsimused (nt “Rääkige palun, miks Teist sai lasteasutuse juht?”), lasteaiajuhtide arusaamad lapsest lähtuvast kasvatuses (nt “Mida tähendab Teie jaoks lapsest lähtuv kasvatus?”), lapsest lähtuva kasvatuses rakendamine ja seda mõjutavad tegurid (näiteks “Mille põhjal koostatakse rühmade tegevuskavad?”), lasteaia juht lapsest lähtuva tegevuskultuuri eestvedajana (nt “Millised kollektiivsed väärtused Teie arvates toeavad lapsest lähtuvat tegevuskultuuri?”), ettepanekud lapsest lähtuva tegevuskultuuri

edendamiseks (nt “Mida saate teha lapsest lähtuva tegevuskultuuri edendamiseks Teie juhitud lasteaias?”) ning intervjuu lõppu kavandati küsimused, mille eesmärgiks oli anda intervjuueeritavale võimalus intervjuud omalt poolt täiendada (nt “Mida sooviksite käsitletud teemast veel rääkida?”). Teema laiemaks käsitlemiseks küsiti täpsustavaid küsimusi vastavalt intervjuusituatsioonile ja vajadusele ning paluti tuua näiteid (nt “Tooge palun näiteid, milliseid valikuid saavad lapsed teha Teie arvates Teie lasteaia eneseteeninduse valdkonnas.”). Teema laiemaks käsitlemiseks küsiti täpsustavaid küsimusi vastavalt intervjuusituatsioonile ja vajadusele ning paluti tuua näiteid (nt “Mis on Teie jaoks oluline personali värbamisel?”).

Valiidsuse suurendamiseks lasti intervjuu küsimusi kommenteerida Tartu Ülikooli alushariduse õppejõul. Eksperdiga koostöös muudeti teise ploki küsimuste sõnastust konkreetsemaks (nt küsimuse sõnastust “Mida tähendab Teie jaoks lapsest lähtuv tegevuskultuur? Tooge näiteid tegevuskultuurist, mis on Teie arvates lapsest lähtuv?” muudeti järgmiselt: “Mida tähendab Teie jaoks lapsest lähtuv kasvatus? Tooge näiteid, mis on Teie arvates lapsest lähtuv.”).

Eskola ja Suoranta (1998) soovitudest lähtuvalt koostati intervjuu raamistik ja põhiküsimused ja arvestati sellega, et küsimuste täpne järjekord võib eri intervjuude puhul muutuda (Eskola & Suoranta, 1998). Intervjuu kava koosnes põhiküsimustest ja lisaküsimustest, mille kasutamine tagas teema piisava käsitlemise iga intervjuueeritavaga. Täiendavalt küsiti ka tausta kohta: ametinimetus (õigused, vastutus, kohustused), eriala, rühmade arv ja laste ning täiskasvanute suhtarv. Uurimuse valiidsuse suurendamiseks viidi läbi nii eestikeelne kui ka soomekeelne prooviintervjuu.

Prooviintervjuu võimaldas kontrollida küsimuste üheselt mõistetavust ja vastavust uurimisküsimustele ning proovida ka intervjuuks kavandatava ajaressursi sobivust (Hirsijärvi & Hurme, 2008). Hirsijärvi ja Hurme (2008) rõhutavad erinevate intervjuueeritavate keeleliste ja kommunikatiivsete võimete arvestamist, kasutamaks selliseid mõisteid ja keelt, mida intervjuueeritavad kindlasti mõistavad. Selline lähenemine võimaldab intervjuueeritaval aktiivselt osaleda ja oma mõtteid vabalt väljendada. Pärast prooviintervjuusid parandatigi vähesel määral intervjuuküsimuste sõnastust (näiteks II ploki küsimusel lasteaiajuhtide arusaamadest lapsest lähtuvast töökultuurist muudeti lasteaiajuhtide arusaamadeks lapsest lähtuvast kasvatuses).

Eestikeelne prooviintervjuu kestis 55 min. ja soomekeelne 75 min. Eestikeelse prooviintervjuu intervjueeritav ei vastanud valimi kriteeriumitele ning intervjuu andmed tulemustes ei kajastu. Soomekeelne prooviintervjuu vastas valimi kriteeriumitele, ent prooviintervjuu salvestus osutus ebakvaliteetseks ning saadud andmeid ei saanud transkribeerida. Prooviintervjuude äpardused aitasid vältida ebaõnnestumist päris intervjuude läbiviimisel ning andsid võimaluse intervjuude läbiviimist harjutada. Kuna andmete kogumiseks viidi intervjuud läbi Eesti uuritavate hulgas eesti keeles ja Soome uuritavate hulgas soome keeles, paluti instrumendi adapteerimiseks hea soome keele oskusega alushariduse eksperdil tõlkida soomekeelsed küsimused eesti keelde, et näha, kas ja millised erinevused tekivad. Eestikeelsed intervjuuküsimused tõlkis soome keelde autor, adapteerimiseks kasutati Soomes töötavat kolleegi, kellel on väga hea soome ja eesti keele oskus.

Intervjuude läbiviimist toetas uurija isiklik töökogemus lasteasutuse õpetajana, mõlema riigi õppekavade tundmine ja õppeasutuse juhtimise põhimõtetest arusaamine. Töökogemus Soomes ja erialaõpingud Eestis võimaldasid käesoleva töö autoril teema teooriat käsitleda erinevatest vaatenurkadest. Väga heal tasemel soome keele oskus võimaldas uurimuses kasutada intervjueeritavaid nii Eestist kui Soomest. Uurija töökogemus Soomes aitas leida ühist keelt, veendumaks, et räägitakse samadest asjadest. Intervjuu alguses rõhutati, et intervjueeritaval on igal ajal võimalus katkestada ja paluda uurijal küsimusi täpsustada. Erinevad uurijad on soovitanud intervjuu läbiviimiseks leida võimalikult neutraalne koht, milleks olid antud uurimuses intervjueeritavate tööruumid (Eskola & Suoranta, 1998). Intervjuu õnnestumist mõjutasid intervjueeritavate innustus ja oskus reflektiivselt arutleda. Intervjuus osalemine oli vabatahtlik ja atmosfäär usaldusttekitav. Lühim intervjuu kestis 45 minutit, pikim 108 minutit, keskmiselt ca 80 minutit.

### **2.3 Andmenalüüs**

Andmete analüüsimise meetodiks oli kvalitatiivne induktiivne sisuanalüüs, milles keskenduti teksti sisulisele või kontekstilisele tähendusele ja mis oli sobilik teksti koondamiseks. Induktiivne sisuanalüüs edenes üksikult üldisele, st üksikutest väljendustest tekitati märksõnad ehk koodid, mida püüti koondada suuremate alakategooriate ja kategooriate alla, mis lõpptulemusena võimaldas arusaamu kirjeldada ja uuesti teooriaga

siduda. Kvalitatiivne sisuanalüüs võimaldas uurida inimeste kogemuste olemust ja seda, mis tähenduse nad ise oma kogemusele annavad (Laherand, 2008; Õunapuu, 2014). Uurimuses osalenud juhtide nimed asendati pseudonüümidega nende konfidentsiaalsuse tagamiseks. Pseudonüümidest on võimalik eristada, kas intervjueeritav on Eestist (Mari E) või Soomest (Minna S).

Andmete analüüsimist alustati intervjuude täiemahulise transkribeerimisega ehk kirjutati rääkija kõne üles nii täpselt kui võimalik. Helifaili tekstiks muutmisel kasutati Quick Time Player'it, mis võimaldas ettemängitava lõigu pikkust muuta ja vajadusel korrata, et tagada transkriptsiooni täpsus. Rääkija kõne kirjuti üles nii täpselt kui võimalik, ka siis, kui see tõi kaasa keelereeglite eiramise (Laherand, 2008). Transkribeeritud teksti tekkis 79 lk, keskmiselt 13 lk intervjuu kohta.

Järgmise etapina oli vajalik transkriptsioone korduvalt lugeda materjali sisseelamiseks ja terviku tunnetamiseks, et teksti võimalikult täpselt mõista ning sellest lähtuvalt koode tuletada. Transkriptsioonid salvestati terviktekstina .txt vormi, mis laeti üles QCAmapi andmetöötluskeskkonda. QCAmapi võimaldab hallata tekstilisi andmeid suurtes kogustes. Kodeerimisel valiti tekstist tulenevaid, uurimisküsimuste kontekstis terviklikku mõtet sisaldavaid, tähenduslikke üksusi- sõnade, lausete või seisukohtade kogumeid, mis olid teemaga seotud. QCAmapiga sai tekstist märkida lause, lõigu või osa lõigust ning määrata sellele koodi. Tähenduslikud üksused märgistati ja sellele anti kokkuvõtlik sisu kirjeldav kood. Koodide kordumisel oli vaja märgistatud tekstiosale olemasolevatest koodidest sobilik valida ja tekstiosa ära märkida ja vajutada koodiraamatu sobiva koodi peale. Andmete kodeerimisel ilmnas korduvalt vajadus koode täiendada ja ümber sõnastada.

Usaldusvääruse suurendamiseks kaasati kodeerimise protsessi uurimusega mitteseotud isikuid. Kaaskodeerijal paluti ühte eestikeelset intervjuud kodeerida, et tekkinud koode uurija enda koodidega võrrelda, et teha kindlaks erinevused ja leida kooskõlas olevad kodeerimislahendused. Kaaskodeerimise tulemus oli väga hea, mis tähendab, et kaaskodeerija oli tekkinud koodidega nõus. Kaaskodeerija ettepanekul lisati kaks koodi. Iga uurimisküsimuse kohta tekkis keskmiselt 29 koodi, millest korduva kodeerimise tulemusena jäi alles 23 koodi (näiteks kood õpetaja planeerib lapse valikud). Väljavõtte kodeerimisest QCAmapi programmiga on esitatud lisas 3. Parema ülevaate tähenduslikust üksustest annab tabel 2.

**Tabel 2.** Küsimusele “Missuguseid valikuid saavad lapsed õppeprotsessis teha?” tekkinud tähenduslik üksus ja kood

Kood B5	Tähenduslik üksus
Täiskasvanud kavandavad	Täna nad on otsustanud teha mingit lumist metsa, mingisugused valikud on seal, et millega ta teha saab, siis väga ei öelda nagu, et kuule sa võid teha näiteks ma ei tea seenemetsa /.../ reeglid on ikkagi, et kui sa näiteks gvaššidega tehakse, siis ikkagi ei anta talle mingeid vildikaid seal valida

Järgmises andmeanalüüsi etapis koondati QCAmapi abil tähenduselt sarnased koodid sisuliselt täpsema nimetusega alakategooriate alla. Seejärel ühendati alakategooriad sisu põhjal ning koondati põhikategooriate alla. Väljavõtte QCAmapi koodiraamatust on esitatud lisas 4. Kategoriseerimisprotsessi läbiviimiseks prinditi välja QCAmapi exceli tabelis uurimisküsimuse kohta tekkinud koodid (koos tähenduslike üksustega). Järgmiseks lõigati prinditud dokumet koodide kaupa lahti ja paigutati sarnasuse alusel alakategooriatesse, et paremini tervikpilti tajuda. Alakategooriatele sõnastati sisust tulenev uus pealkiri, mis võimaldas alakategooriad kategooriateks koondada. Näidis kategoriseerimise tulemustest on esitatud tabelis 3.

**Tabel 3.** Kategoriseerimise näidis uurimisküsimuse “Milles seisneb lasteaiajuhtide arvates nende enda roll eestvedajana lapsest lähtuva kasvatuses edendamisel lasteaias?” kohta.

Kood	Alakategooria	Peakategooria
näeb	on kursis	hindaja roll
kuuleb		
märkab	analüüsib	
eesmärgistab		
mõtiskleb		
räägib	tagasisidestab	
kontrollib		
distsiplineerib		
motiveerib		

Uurimuse valiidsuse suurendamiseks oli tööprotsessi kirjeldamiseks loodud elektrooniline dokument – uurijapäevik, milles kajastati intervjuude toimumise aega, tegevusi, emotsioone, mõtteid ja kodeerimise memosid. Näiteks kirjutati pärast intervjuusid üles, mis läks hästi ning mida järgmise intervjuu läbiviimisel peaks silmas pidama. Uurijapäevikut eraldi andmestikuna ei analüüsitud. Päeviku pidamine võimaldas tuletada meelde intervjuusituatsiooni ja aitas oma tööd paremini planeerida. Päevikusse kirjutati üles



töoga seotud muutused, ideed ja küsimused, mistõttu oli neid magistritöö kirjutamisel võimalik kontrollida ja kasutada. Väljavõtte uurijapäevikust on esitatud lisas 5.

### 3. Tulemused

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada Eesti ja Soome lasteaiajuhtide arusaamad lapsest lähtuvast kasvatuses, lasteaia pedagoogilisest tegevuskultuurist ja lasteaiajuhtide enda rollist eestvedajana. Andmeanalüüsi tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa. Iga uurimisküsimuse juures kirjeldatakse tekkinud kategooriaid ning tulemusi kinnitatakse tsitaatidega intervjuudest. Tulemuste esitamisel eristati Eesti ja Soome uuritavad vaid siis, kui kirjeldustes esines erisusi. Tsitaatides märk /.../ tähistab tekstist uurimisküsimuse kontekstis ebaolulist infot. Soomekeelsed tsitaadid on autori vaba tõlge. Soomekeelsed originaaltsitaadid eestikeelsete tõlgetega on esitatud lisas 6.

#### 3.1 Lasteaiajuhtide arusaamad lapsest lähtuvast kasvatuses

Enamus uurimuses osalenud lasteaiajuhte leidsid, et lapsest lähtumist on raske defineerida, kuna see hõlmab mitmeid erinevaid valdkondi ja inimesed saavad sellest erinevalt aru. Analüüsi käigus eristus kolm peakategooriat: 1) hariduslikud eesmärgid 2) lapse osalus ja 3) õpetaja roll. Esimese uurimisküsimuse kontekstis tekkinud peakategooriaid ja alakategooriaid kirjeldav joonis on esitatud mõistekaardina lisas 7.

##### 3.1.1 Hariduslikud eesmärgid.

Lapse enda arvamuse avaldamist ja omaalgatuslikkust peab uurimuses osalenud juhtide arvates toetama, kuna see valmistab neid ette koolis olema tulevikus aktiivsed õpilased, kes ei lase ennast kiusata, vaid teavad, et nad on sama väärtuslikud kui teised. Lapsest lähtuva kasvatuses hariduslikuks eesmärgiks pidasid juhid emotsionaalselt tundliku, vaimselt tugeva ja enesekindla inimese ja ühiskonna liikme kujundamist, kellel on muuhulgas probleemilahendusoskused ja väärtused, mis toetavad inimese kujunemist vastutust võtvaks, kriitiliselt mõtlevaks ning ettevõtlikuks.

*Me ei ütle "ainult nii teed" onju, /.../ laps ka väga kiiresti õpib käituma nii nagu sa talt ootad /.../lapsed on nagu vabamad ja julgemad ja laps tunnetab ju ära, et talt oodatakse seda, et ta saab ennast väljendada /.../ elu põhiväärtused nagu see ahustala, mida see lapsest lähtumine võiks nagu kanda, mis on inimeseks olemisel olulised /.../ see kriitiline mõtlemine, saad aru, mis on hea ja halb, oled julge, tead mis sa elus tahad, ei ole alla surutud ja arvestad teiste inimestega (Heli, E).*

*See, et laps julgeb rääkida. Ma hästi pooldan ka neid laste filosofoerimist ja sellist mõtisklemist, et ta julgeks oma arvamust välja öelda, et ei ole valesid arvamusi (Kärt, E).*

Kõik uurimuses osalenud juhid pidasid lapsest lähtuvas kasvatuses oluliseks iga lapse väärtustamist just sellisena nagu ta on, iga laps peaks rühmas eristuma indiviidina. Uurimuses osalenud lasteaiajuhtide arvates on lapsest lähtuv see, kui lapsel on lasteaias hea olla, muuhulgas peeti oluliseks elurõõmu, nalja tegemist, positiivsust. Mõned lasteaiajuhid mainisid, et lapsest lähtumine oleks ideaal, visioon kuhu pürgida.

*Pärast õpetajatele rääkisin, et vaadake neid lapsi, nendel on ju tore, nendel on ju äge, nad vedasid oma isasid käest kinni siia ja sinna /.../ ja see ongi ju tegelikult oluline! (Kärt, E)*

Lisaks kirjeldati mitmeid olukordi ja toodi näiteid, selgitamaks enda arusaamu sellest, mis on lapsest lähtuv ja mis seda ei ole. Uurimuses osalenud Soome juhid pidasid lapsest lähtuva kasvatuses rakendamisel oluliseks rahulikku argipäeva, et ei oleks kiirustamise tunnet ega peaks laste mängu katkestama. Päevakava peaks viimaste arvates lapsest lähtuvalt olema paindlik, st midagi ei juhtu, kui kõik ei lähe plaanide järgi.

*Inimesed peaksid saama aru, et meil on aega /.../ sellest, et mäng jääb pooleli ja laiali ei juhtu midagi ega juhtu midagi ka siis kui keegi sööb seda kartulit isegi viis minutit kauem kui lauakaaslane /.../ kui laps saab ainult kõike ise teha (Minna S).*

Seega võib kokkuvõtvalt öelda, et lapsest lähtuva kasvatuses hariduslikuks eesmärgiks kõikide uuritavate juhtide arvates oli edendada avatud, osalusele ja demokraatialle põhinevat ühiskonda ja kujundada enesesse uskuvat ning julget inimest.

### 3.1.2 Lapse osalus.

Soome juhtide puhul tuli esile uskumus, et lapsed õpivad ka ilma otsese õppe- ja kasvatusgevuset, loomulikes eluolukordades. Enamasti pidasid uuritavad oluliseks lapsest lähtuva kasvatuses lähtekohaks täiskasvanu suhtumist lapsedesse, tema siirast lugupidamist lapse kui võrdväärse inimolendi suhtes. Näiteks toodi välja personali lapsesõbralikkust ja lastega arvestamist igapäevategevustes, mis võimaldaksid lapse jaoks loomulikult viisil tegutsemist: uurida, mängida, eakaaslaste ja täiskasvanutega suhelda ja ennast eri viisidel väljendada. Mitmel korral mainiti lapsest lähtuvaks lapsepõlve väärustamist, et lapsel lubatakse olla laps. Kõik uurimuses osalenud juhid pidasid oluliseks seda, et lapsed ei teeks tegevusi sunduslikult. Selleks, et saada lapsi innukalt osalema, kasutavad enamuse

uurimuses osalenute arvates õpetajad provokatsioone ja teevad tegevused nii huvitavaks, kui oskavad.

*Nad tegelikult õppisid loendamist aga ta oli selleks teinud jogurtitopsist, kõrrest ja kummikindast sellise asja, et ta puhus ja siis need sõrmed tõusid niimoodi üles ja see oli nii geniaalne minumeelest, et ta leiab sellise viisi kuidas õpetada /.../ lastel oli nii äge (Kärt, E).*

Soome juhid rõhutasid mitmel korral, et see ei ole lapsest lähtuv, kui lastele anda selline otsustusõigus ja vastutus, mis ei ole nende arenguliste vajadustele, vanusele ja võimetele vastav. Täiskasvanu peab alati võtma lõpliku vastutuse ja olema teadlik enda rühma laste rühmadünaamikast ning põhjalikult iga lapse oskusi, arengulisi iseärasusi ja isikuomadusi tundma. Uurimuses osalenud juhid ei pidanud vajalikuks seda, et kõik lapsed teeksid tingimata täpselt sama tegevust samaaegselt ega pidanud probleemiks seda, kui lapsel jääb mingi tegevus tegemata. Positiivseks peeti õpetaja võimet leida lapsele asendustegevus. Soome juhid pidasid oluliseks seda, et laps saaks valdkondade eesmärgist tulenevaid õppe- ja harjutustegevusi teha, mitte seda, et laps peab konkreetse teemaga seotud või konkreetset tegevust tegema. Eesti juhtide arvates võis laste portfooliotest mõni töö puudu olla.

*Lisame neid eesmäärke, mis on tema jaoks põhilised eesmärgid. Kui meil näiteks täiskasvanud teavad, et sellel lapsel on vaja harjutada kääridega lõikamist, siis peaks mõtlema nii, et kuidas selle lapse suhtes oleks hea, kuidas nende tulemusteni tema puhul jõuda. See peaks olema eesmärgipärane (Jonna S).*

Rühmade tegevuskavad on Eesti juhtide sõnul koostatud nende lasteaedades hiljemalt augustis terveks tulevaks õppeaastaks. Tegevuskavad koostavad rühmaõpetajad. Tegevuskavade koostamisel lähtutakse juhi sõnul õppekava eesmärkidest ja laste vanusest, huvidest, oskustest ja teadmistest. Lapsi tegevuskava koostamisse ei kaasata. Õppe- ja kasvatusetegevused planeeritakse tegevuskavade alusel nädala kaupa. Tegevused võivad siiski tegelikkuses muutuda, näiteks võib tulla erinevaid üritusi, retki vms. Muudatused kajastuvad juhtide sõnul õpetajate eneseanalüüsidest. Uurimuses osalenud juhtide sõnul on positiivne, kui muudatusi on tehtud laste huvidest lähtuvalt.

*Iga rühm teeb tegevusaasta alguses oma tegevuskava kus on siis kuude kaupa nii öelda lahti kirjutatud, mis teemasid me käsitleme. Nädalakava tulenebki sellest tegevuskavast, selle teemad /.../ iga meeskond koostab lähtuvalt siis õppekavast oma tegevuskava, arvestades siis oma laste vanust, huve, oskuseid, teadmisi ja sellest kõigest teevadki siis aastaks (Mari, E).*

Soome juhtide arvates algab lapse osalus lapsest lähtuvas kasvatuses lihtsatest igapäevatoimingustest ja vastutuse andmisest, näiteks lapsed saavad ise endale toitu tõsta, koorida puuvilju ja teha muid lihtsamaid töid ning vastutada. Kõikide uurimuses osalnud juhtide sõnul saavad lapsed kõige suuremat vabadust vabas mängus ja õues.

*See algab lihtsalt sellest, et lapsed saavad koorida näiteks ise puuvilju ja lõigata banaane, tõsta endale nii palju toitu taldrikule kui soovivad ja palju nagu sellist asja. Ja lastelt küsitakse, et milliseid riideid peaks õue minnes selga panema, täiskasvanu võiks küsida lapselt, mida sina ise arvad, millised oleksid sobilikud riided ja sellist. Aga selleni on kohutavalt pikk tee /.../ täiskasvanu on kannab alati lõplikku vastutust selle eest kuidas midagi on võimalik teostada (Jonna S).*

Laste osalus õppe- ja kasvatustegevuste planeerimisel väljendus kõigi Soome ja ühe Eesti juhi arvates täiskasvanute aktiivsuses lapsi õppeaasta algul ja ka hiljem järjepidevalt kuulates, jälgides ja dokumenteerides, et ”püüda kinni laste huvi” ja kasutatada neid andmeid tegevuskavade koostamisel. Soome juhtide sõnul oli nende juhitud laste lasteaiades täiskasvanute poolt varem kokku lepitud terve lasteaia õppeaasta orientatsioon, väärtused ja õppekavast tulenevate valdkondade eesmärgid. Konkreetsed kuu- ja nädalaplaanid Soome juhtide sõnul nende juhitud laste lasteaiades puudusid. Õpetajale on Soome uuritavate juhtide sõnul tagatud vabadus koostada tegevuskava laste huvidest ja vajadustest lähtuvalt. Uuritavad Soome juhid kirjeldasid lapse osalusena enda lasteaias läbiviidud projekte, mis olid sündinud nii täiskasvanute kui laste algatustest. Projektide ajaline kestvus sõltus juhtide sõnul laste huvist. Soome juhid rõhutasid järjepidevat täiskasvanute ja laste initsiatiivi ja osaluse vaheldumist lasteaia argi- ja õppetegvustes ning täiskasvanute ja laste omavahelisi demokraatlikke suhteid. Täiskasvanud sekkuvad vajadusel ja lasevad lastel võimalikult palju ise teha, probleeme lahendada ja erinevaid oskusi harjutada.

Nii Soome kui Eesti uuritavate arvates ei saanud lapsest lähtuvas kasvatuses olla laps käsutäitja rollis ja õpetajate jaoks nende enda pädevuste demonstratsiooni objekt. Kaduma ei saanud minna eesmärk, et õpetaja on olemas lapse jaoks, mitte laps õpetaja jaoks. Eesti uurimuses osalenud juhid kirjeldasid intervjuudes enda kogemusest mitmeid erinevaid olukordi, mida õpetajate ja täiskasvanute tegutsemisviisides lapsest lähtuvaks ei pidanud.

*Kuna kõik tulid kokku sinna lasteaeda siis oli seal ka laste esinemine, noh nagu ikka kombeks on, et lapsed esinevad täiskasvanutele /.../ ja siis lükati need lapsed sinna ette ja /.../ siis nad seisis niimoodi, noh nagu paha öelda nagu orjad, kes olid lükatud sinna, et tehke, me käsime teil teha. Ja siis ma tajusingi ära kuidas see on nii kohutav, et need lapsed on nagu meie tööriistad onju, et näidata kui head tööd me teeme /.../ nagu mingid objektid, millega me toimetame. Me ei mõtle, et mis see meie töö siis on, et kas meie töö siis ongi näidata kuidas me tõstame neid siia-sinna, õpetame neile asju (Heli, E)*

Eesti juhid kirjeldasid laste kaasamist õppe- ja kasvatustegevustesse valikuvõimaluste andmisena. Näiteks tähendas juhtide arvates kaasamine võimalust lapsel ise valida, mis värvi ta kasutab näiteks kassi joonistades. Valikute võimalus eeldas juhtide hinnangul õpetajalt eelnevat planeerimist ja läbimõtlemit.

*Eneseväljendus või lapse eneseteostus on ainult täpselt selle õpetaja piirides, kuidas õpetaja ette on näinud. Et ta täidab kogu aeg käske. Et see on nagu mingi sõjakool, noh. See on nagu kõige hullem, et kus tõesti ongi niimoodi, et "nüüd teed seda, lõikad siit sinnamaani, võtad selle värvi, paned sinna, nüüd on valmis, lähed ära /.../ hakka kohe tööle!", ta täidab ainult selle õpetaja käsku (Kärt, E)*

Üldiselt pidasid uuritud Eesti lasteaiajuhid reeglitest kinni pidamist ja tehnikate õppimist olulisemaks lapsele vabade valikute andmisest, et kindlustada lapse õppimine. Õppe- ja kasvatustegevustesse kaasamisena selgitasid juhid laste tegutsemist keskustes, kus õpetaja on kõik valmis pannud ja ette valmistanud ja laps saab need ette antud tegevused läbi teha. Eesti uuritavad juhid nimetasid laste võimalust teha valikuid ja osaleda tegvuses kõige enam vaba mängu ajal ja õues. Käelistes ja loovtegevustes pidasid juhid laste valikuvõimalusi tagasihoidlikeks.

*See on ikkagi läbimõeldud, see nõuab ühelt õpetajalt palju rohkem, et ta on läbi mõelnud, et sa pead suutma lapsele anda erinevaid valikuid, ta valib sealt, sa arvestad temaga. Et kass ei pea olema pruun või valge, võib olla ka kollane ja lilla aga kindlasti on see, et see nõuab õpetaja eeltööd väga palju (Mari, E).*

Seega saab kokkuvõtvalt öelda, et juhtide arvamused lapsest lähtuvast kasvatuses olid seotud lapse osaluse ja kaasamisega lasteaia õppe- ja kasvatustegevustes, mis omakorda sõltus juhtide arvates täiskasvanu ja õpetaja professionaalsetest oskustest ja lasteaia sisestest kokkulepetest. Soome juhid pidasid oluliseks õpetaja täielikku vabadust, eeldades, et täiskasvanu ja professionaalne õpetaja kannab lõplikku vastutust rühmas toimuva eest, õppe- ja tegevuskavad peavad olema avatud ja arenevad (*emergent curriculum*) ja sünnivad laste huvide ja vajaduste ning tegevus- ja õppekavade integreerimisel. Eesti juhtide arvates oli positiivne, õpetaja oskus võimaldada lapsele valikuid ja paindlikkus teha vajadusel muudatusi tegevusplaanides.

### 3.1.3 Õpetaja roll.

Rääkides intervjuudes juhtidega nende arvamustest lapsest lähtuvast kasvatuses, selgus, et juhid pidasid oluliseks täiskasvanu ja õpetaja rolli. Kõik uurimuses osalenud juhid olid

seisukohal, et lapsest lähtuv õpetaja ja täiskasvanu ei saa omada autoritaarset ja “mina tean ja oskan kõike” positsiooni. Osa uuritavatest juhtidest pidas täiskasvanu ja õpetaja üheks ülesandeks suutlikkust jääda tahaplaanile, jälgimaks lapsega toimuvaid protsesse, kuidas ta mõtleb ja kuidas õpib, et veenduda enda kui õpetaja tööviiside ning meetodite sobivuses.

*Suudad alla tulla sellest filosoofiast, et laps õpib ainult siis kui mina teda õpetan (Heli, E).*

Enamuse uuritud juhtide arvates oli tegemist ümberpööratud mõtteviisiga. Varem peeti Soome juhtide arvates lapse kohustuseks ja vastutuseks õppida, õpetaja ülesanne oli valmistada ette teema ja viia läbi õppe- ja kasvatustegvused, sellega õpetaja vastutus lõppes. Lapsest lähtuv õpetaja peaks uurimuses osalenud Soome juhtide arvates võtma vastutuse selle eest, mida laps oskab, suudab, teab, ja valima konkreetsest lapsest lähtuvad meetodid õpetamiseks. Enamasti oldi arvamusel, et õpetaja ja täiskasvanu roll on olla lapsele õppimise toetaja ja suunaja. Mitmel korral rõhutati ja kõrvutati juhi suhteid alluvatega, täiskasvanute suhetega lastega, need peaksid kõikide uurimuses osalenud juhtide arvates olema avatud, lugupidavad ja demokraatlikud.

*Lapsed ütlevad ka vahel osadele õpetajatele nimepidi, mis mulle õudselt meeldib, sellepärast, et nende nimi on ju selline ja see ei ole lugupidamatus, see on selline võrdsete suhtlemine, et me oleme siin partnerid, õpetaja õpib lapselt ka megapalju (Kärt, E).*

Lapsest lähtuva õpetaja pedagoogiliste pädevustena kirjeldati kõige enam aktiivse kuulamise ja laste jälgimise ning dokumenteerimise oskust. Teiste oluliste pädevustena tulid esile küsimuste küsimise oskus, innovaatus, lastega filosoferimise oskus ja loovus. Enamasti peeti väga oluliseks seda, et kõik lastega tegelevad täiskasvanud võtaksid vastutuse ja oleksid teadlikud enda tegevuste ja otsuste mõjust, oleksid motiveeritud ja oma tööst innustunud.

*Ta peab nagu ise tahtma uurida seda last. Teda peaks see laps huvitama. Et mitte ainult see, et ta hirmsasti armastab lapsi, enamus on nii, et mulle nii meeldivad lapsed, mulle nii meeldib nendega koos mängida, et see õpetaja ei jääks sinna tasandile vaid oled tegelikult nagu pedagoog, et sa tead kuidas protsessid käivad (Heli, E).*

Lapsest lähtuv kasvatus eeldab juhtide sõnul väga head lapse ja tema arengu tundmist, koostööd pere ja kolleegidega, milles on mõlema riigi uuritavate sõnul pikk tee minna. Kõige enam ebaselgust oli Eesti lasteaiajuhtidel lapsest lähtuva kasvatuses arusaamades laste osalusega. Lapsest lähtuv kasvatus oli enamiku Eesti lasteaiajuhtide arvates olukord, milles lapsed otsustavad, mida ja millal tehakse, täiskasvanul puudub

eesmärk ja plaan. Enamik Eesti juhte ütles välja, et nad ei tea, mida see täpselt tähendab, aga on aru saanud, et täiskasvanul puudub plaan, mida ta lastega teeb, ent valikute tegemise võimaldamine ja lapse osalus õppe- ja kasvatusprotsessis oli juhtide arvates keeruline ja eeldas täiskasvanult rohkem teadmisi, oskusi ja paindlikkust.

*Mulle endale on jäänud mulje, et see lapsest lähtuv on selline, et tulen hommikul, et: "Mis te siis täna teha tahate lapsed?". Et lapsed siis ütlevad ja siis me teeme (Mari, E).*

Kokkuvõttes oli lapsest lähtuv kasvatus enamiku juhtide hinnangul ajas muutuv ja filosoofiline küsimus, mis eeldab õpetajalt pidevat enesearendamist, analüüsioskust, tahet ise uurida ja õppida. Individualistlikku ja lapsest lähtuvat õpetamist peeti oluliselt keerukamaks protsessiks kui suurte lasterühmade massiõpetamist, milles õppe- ja kasvatusgevused viiakse läbi kõigile üheaegselt ja tulemused on subjektiivselt hinnatavad. Räägiti õpetaja rolli muutusest, ümberpööratud mõttemallist, milles täiskasvanu ja õpetaja peavad teadvustama enda tegevuste ja valikute mõju. Õpetaja ja täiskasvanu peavad enamiku uurimuses osalenud juhtide arvates olema lapse jaoks, mitte lapsed õpetajate jaoks.

### **3.2 Lasteaiajuhtide arvamused pedagoogilist tegevuskultuuri mõjutavatest teguritest**

Uurimuses osalenud lasteaiajuhtide arvamused tegevuskultuuri mõjutavatest teguritest eristusid analüüsimisel kolm peakategooriat: 1) riigi lähiajalugu ja hariduspoliitiline olukord; 2) pedagoogilise tööga seonduv ja 3) töökeskkond. Teise uurimisküsimuse kontekstis tekkinud peakategooriaid ja alakategooriaid kirjeldav joonis on esitatud mõistekaardina lisas 8.

#### **3.2.1 Riigi lähiajalugu ja hariduspoliitiline olukord.**

Lasteaia tegevuskultuuri mõjutavate teguritena tulid intervjuude analüüsi käigus esile riigi lähiajalugu ja hariduspoliitiline olukord. Kõige enam tõid mõlema riigi uurimuses osalenud juhid esile juurdunud harjumusi. Eesti juhid rääkisid nõukogude aja mõjutustest ja Soome juhid 1970 aastate pedagoogilistest arusaamadest. Mõlema riigi juhtide arvates oli mõju suur eeskätt seetõttu, et suur osa õpetajaskonnast läheneb pensionieale ja nende tahe muutustega kaasa minna on väike. Probleemina toodi välja ka täiskasvanute harjumuste ja mõttemalli muutust kui pikaajalist protsessi, mis eeldab enda motivatsiooni areneda ja uurida. Eesti juhtide arvates on lasteaia õpetajad veel liialt harjunud nõukogudeaegsete plaanide ja

kavadega, mistõttu peetakse harjumuspäraseid nädala- ja kuukavade alusel läbi viidavaid pedagoogilist tegvusi oluliselt lihtsamaks ja kergemini kontrollitavaks kui lapsest lähtuva kasvatuses paindliku ja avatud õppekava alusel tehtavat pedagoogilist tööd.

*Aga ikka me teeme selle 1970 lasteaia põhitegevuste järgi. Et kuidagi on õudsalt kitsas arusaam kuidas seda aega kasutada /.../ me järgime orjalikult seda, millega oleme harjunud (Minna, S).*

*Eestis on see tohutu reglemeeri...no ühesõnaga ettekirjutus, see on tulnud sealt nõukogude ajast, see tohutu päevakava, meil on nagu kindlad mallid kuidas mingid asjad käivad/.../ häda on selles, et õpetajad on jäänud sinna eelsesse, sinna 2008 eelsesse õppekavasse, kus olid korrad ja täpsed ajad ja nad endiselt raiuvad /.../ kus tegelikult lapsel ei ole aega ega kohtagi kus ta saab üldse ennast väljendada (Heli, E).*

Samuti toodi välja, et lasteaia igapäevatööd mõjutavad erinevad riiklikud ja lasteaegade endi koostatud tööd reguleerivad alusdokumendid. Eesti juhid väljendasid intervjuudes muret õppekavade ning tegeliku elu ja ootuste osas. Kõik Eesti uurimuses osalenud juhid tõid esile alushariduse õppekavas lapse eeldatavate oskuste ja koolivalmiduse ebakõla selles osas, mida kool tegelikkuses eeldab ja millised oskused lapsel kooli alustades peaksid olema.

*Neil on tohutu harjumus ja hirm selles, et äkki laps ei saa kooliküpsiks või äkki ma ei täida õppekava. Et kuskil kogu aeg tiksud, et kui ma ei tee neid asju kas see laps saab need oskused kõik selgeks (Heli, E).*

*Kuna meie õppekavades on eeldatavad tulemused, mis peaks mingiks vanuseks olema. Kui neid ei oleks. Mingid muidugi peavad olema aga kas nii palju peab. Et peaks kõige olulisema paika panema (Mari, E).*

Ajalooliste ja hariduspoliitiliste teguritena toodi välja veel lasteaia- ja õpetajatöö väärtustamine ühiskonnas. Mõlema riigi uurimuses osalenud juhid väljendasid muret, et noored ei ole huvitatud lasteaiaõpetaja ega ka üldiselt lasteaia tööst. Põhjustena mainiti palka ja ka lasteaiaõpetaja mainet ühiskonnas, mistõttu võimekad inimesed lähevad tasuvamale tööle. Soome juhtide sõnul on sobivaid ja pädevaid lasteaiaõpetajaid väga raske leida, kuna teistes valdkondades ja ka koolis on samaväärse kõrgharidusega töötajatel tunduvalt kõrgem palk ja paremad töötingimused.

*Kui me teoorias räägime, et väga tähtis on just see vundamendi ladumine, esimesed seitse eluaastat ja siis praktikas seda ei väärtustata, ei vanemad ega töötasu näol ehk riigi poolt, on väga kurb /.../ väärtustamine peab algama ühiskonnast /.../ palk on oluline. See paneb paika selle kas noored lähevad õpetajaks õppima või ei lähe (Kärt, E).*



Mõlema riigi intervjueritud lasteaiajuhid mainisid veel ühe tegevuskultuuri mõjutava hariduspoliitilise tegurina asjaolu, et lasteaedade lasterühmad on suured. Suured rühmad takistavad juhtide sõnul individuaalset lähenemist ja muudavad täiskasvanute töökorralduse keeruliseks.

*Takistusena on ikkagi selge, et meie laste arvud rühmades on väga suured, et iga lapseni jõuda /.../ ma arvan, et kui need oleksid väiksemad siis oleks parem jah (Mari, E).*

Kokkuvõtvalt võib öelda, et nii Eesti kui Soome juhid pidasid lasteaia tegevuskultuuri mõjutavaks teguriks riigi lähiajaloo mõju, nt sügavale juurdunud harjumusi õppe- ja kasvatustegevustes, millest on keeruline vabaneda, kuna noored ei soovi lasteaiaõpetajana töötada madala palga ja pingelise töö tõttu suurte lasterühmadega.

### 3.2.2 Pedagoogiline töö.

Rääkides intervjuudes lasteaia tegevuskultuuri mõjutavatest teguritest, selgus, et kõik uurimuses osalenud juhid pidasid oluliseks eelkõige enda ja ka enda õpetajate kui rühma pedagoogiliste juhtide teoreetilisi teadmisi ja arusaamu pedagoogikast. Enamasti oldi arvamusel, et selleks peaks nii juht ise kui ka õpetajad hankima pidevalt uusi teadmisi, lugedes pedagoogilist kirjandust ja osaledes koolitustel. Õpetaja teoreetilised arusaamad pedagoogikast toetavad enamiku uurimuses osalenud juhtide arvates tema ameti-identiteeti ja seeläbi ka töömotivatsiooni.

*Uurimustulemusi, teooriale toetuvaid kogemusi selle kohta ja julgust katsetada, laskuda selle lapse tasemele ja olla seal julgelt lapse jaoks olemas /.../ kõige enam vajavad nad julgust tegutseda proffessionaalselt. Peaks olema kõrge ameti-identiteet, valmidus ja julgus tegutseda (Jonna, S).*

Uurimuses osalenud Soome juhid väljendasid heameelt, et uuenenud Soome õppekavad on kooskõlalised ja moodustavad alusharidusest põhikooli lõpuni terviku. Uusi õppekavasid seostati otseselt lasteaia tegevuskultuuriga, kuna see kohustab muudatusi sisse viima. Muudatuste sisseviimist pidasid enamus uurimuses osalenud mõlema riigi lasteaiajuhid keeruliseks ja pikaajaliseks protsessiks, kuna inimesed, eriti vanem ja kogenum osa personalist ei ole valmis enda harjumusi muutma. Muudatusi ei saa juhtide sõnul vägisi sisse viia, tõhusamaks peeti väikeste sammudega eesmärgi suunas liikumist.

*Seal on palju selliseid õiges suunas liikuvaid mõtteid, tööviise ja eesmärke. Ja õppekavad, kõik koolieelsest põhikooli lõpuni on minemas selles suunas (Minna, S).*

*Riiklik õppekava eeldab, et /.../ tegevuskultuuri peab muutuma (Jonna, S).*

Soome juhtide puhul tuli esile seoses uue eelkooli ja alushariduse õppekavaga vajadus teadmiste järele, et viia enda töö kooskõlla uute nõuetega. Samuti peeti oluliseks nii õpetajate kui ka muu personali puhul pidevat enda ja enda rühma tavade ja tegevuste reflekteerimist. Uuritavate sõnul peaks see toimuma nii individuaalselt, eneserefleksioonina kui ka kollektiivselt, näiteks arutelud rühmameeskonna koosolekutel. Eesti juhtide sõnul on neil selleks õpetajate kirjalikud analüüsid. Soomes sellist väljatöötatud meetodit uurimuses osalenud juhtide sõnul ei ole, õpetajal endal on vastutus ja teadmine, et ta seda teeb.

*See algab sellest eneserefleksioonist, et mida ma tegin, miks ma tegin ja mida teen edaspidi. Kuidas just selle rühmaga edasi minna. Sellist refleksiooni peaks üritama müüa /.../ meil ei ole vaja sellist tohutut sooritamist (Minna, S).*

Uurimuse tulemustest selgus, et enamik juhtidest Soomes peab töökeskkonnaga seondult oluliseks õpetaja professionaalset vabadust tegutseda rühmas enda pedagoogilistele teadmistele ja filosoofiale tuginedes eeldusel, et see sobib lasteaia väärtuste ja kokkulepetega. Enamasti leiti, et seda vabadust toetab paindlik tegevuskava ja õpetajate julgus katsetada uusi asju. Õpetaja professionaalseks pädevuseks peeti uute ja põnevate õpetamise meetodite leidmist ning paindlikkust enda tööviiside muutmisel vastavalt laste huvidele. Nii Soome kui ka Eesti juhtide seas oli neid, kes pidasid positiivseks seda, et töökollektiivis on nii 30 aastase staažiga kui ka noori õpetajaid. Enamuse uurimuses osalenud juhtide arvates peaks õpetaja olema kaasaegse pedagoogikaga kursis ja innovaatiline, oskama kasutada infotehnoloogilisi vahendeid ja olema kursis õppekavaga, omama oskusi ning õppevahendeid.

*Nad jätavad õpikud ja töövihikud ära ja lasevad ennast uuel õppekaval juhatada ning vaatavad mida kõike see endaga kaasa toob. Ja siis see, mida kõike nad on planeerinud, ma olen neile öelnudki, et suurepärase, et julgete minna sellega kaasa (Minna, S).*

Noorte õpetajate probleemina tõid uurimuses osalenud Eesti juhid välja selle, et nad ei ole saanud ülikoolist piisavalt praktilisi oskusi, et praktikas rakendada oma teoreetilisi teadmisi pedagoogikast. Seega olid uuritavate juhtide arvates lasteaia tegevuskultuuri üheks mõjutavaks teguriks õpetajate ja juhi enda teoreetilised teadmised pedagoogikast. Teoreetiliste teadmiste saamiseks nimetasid juhid õpetajate ja enda vastutust lugeda pedagoogilist kirjandust, olemaks kursis uuemate hariduslike uurimustulemustega, teha töökorralduslikke muudatusi, võimaldamaks nii kogu personali kui rühma meeskonna korraldada koosolekuid ja õpikogukonna tööd. Enamik juhte pidas parimaks õppimise

võimaluseks üksteiselt õppimist ja õppereise teistesse lasteaedadesse. Kõik uurimuses osalenud juhid pidasid oluliseks ka osalemist täiendkoolitustel. Oluliseks peeti ka õpetaja professionaalset vabadust ja võimalust uusi teadmisi ja oskusi rakendada.

### 3.2.3 Töökeskkond.

Rääkides intervjuudes lasteaiajuhtidega nende arvamustest lasteaia tegevuskultuurist, selgus, et kõik uurimuses osalenud juhid peavad üheks mõjutavaks teguriks ühiseid väärtusi ja arusaamu. Näiteks peeti oluliseks, et kogu personalile oleksid lasteaia missioon, eesmärgid ja väärtused arusaadavad, et need on ühiselt läbi arutatud ja kokku lepitud. Kokkulepetest kinni pidamine tuli lasteaia tegevuskultuuri mõjutava tegurina esile mitmel korral. Kollektiivsete kokkulepete selgitamine uutele töötajatele oli uuritavate juhtide arvates koostöö ja edasimineku aluseks. Läbirääkimisi ja kokkuleppeid peeti oluliseks eelkõige seetõttu, et inimesed võivad saada asjadest väga erinevalt aru.

*Kõigepealt me võiksime kokku leppida, mis see lapsest lähtuv meie jaoks on. Et me saaksime sellest ühtemoodi aru (Mari, E).*

Lasteaia eesmäärke toetavate väärtustena nimetasid uurimuses osalenud juhid elurõõmu, usku inimese arengusse, üksteisega arvestamist, hoolivust, võrdsust, õiglust. Kõikide uurimuses osalenud juhtide intervjuudest tuli tegevuskultuuri mõjutava tegurina esile suhtumine lapsesse, tema väärtustamine ja kollektiivne arusaam lasteasutuse missioonist, et töö, mida seal tehakse, on laste arengule suunatud. Kokku leppimata ja teadvustamata väärtuspõhi ja eesmärgid võivad uurimuses osalenud juhtide arvates jätta töötajad halba valgusesse, kui näiteks lapsevanemad tavade või meetodite kohta küsimusi esitavad.

*Meie vanemad võib-olla ei mõistnud kõiki meie asju, et näiteks miks on õue asjad porised ja /.../, et mida me siis tegelikult väärtustame, et kuidas meie sellest aru saame /.../ või see kuidas me mingit probleemi lahendada (Heli, E).*

*Aga me oleme selle eest pahandada ka saanud vanemate käest ja ühe teise töötaja käest /.../ laps käis rühmas, kus pidid lapsed ise suppi tõstma /.../ aga mina olen ka selle poolt, et ta peaks saama ise endale tõsta, ta õpib arvestama juba neid koguseid ja iseseisvalt tegutsema (Kärt, E).*

Enamus uurimuses osalenud juhte nimetas lasteaia tegevuskultuuri mõjutava tegurina koostööoskust. Kõikide uurimuses osalenud juhtide sõnul oli koostööoskus vajalik eelkõige keerulistes olukordades või muudatuste sisseviimisel. Koostööd soodustava asjaoluna

nimetati varasemat pikaajalist tutvust, sisseharjunud tööviise ja ühisüritusi. Kõik Eesti uuritavad juhid nimetasid koostööd soodustava muudatusena ka töökorraldust, kus rühmas on tööl samaaegselt kolm täiskasvanut. Uurimuses osalenud Soome juhid leidsid, et väga oluline on koostöö just kõigi rühmas töötavate täiskasvanute vahel, nimetades ära selle, et ka õpetaja abid (*lastenhoitaja*) osaleksid tegevuskavade koostamisel ja koosolekutel, nõupidamistel.

*Pead väga valmis olema meeskonnatööks, sa ei ole lapsest lähtuv kui sa ei tee meeskonnatööd. Lasteaias ei saa teisiti. Sa ei saa üksi olla staarõpetaja ainult ja toimetada (Heli, E).*

Andmete analüüsimisel kerkisid töökeskkonna kui lasteaia tegevuskultuuri mõjutava tegurina esile veel mitmed info edastamise ja selle jagamisega seonduvad ja korralduslikud asjaolud. Näiteks pidasid kõik uurimuses osalenud juhid oluliseks pedagoogilisi õpikogukondi, kolleegidega enda lasteaiast ja mujalt saadud teadmiste ja oskuste jagamist ning koosolekute läbiviimise oskust.

*Meil on need pedagoogilised koosolekud ja mentorlus, mis on olnud aastast 1990, samuti korra kuus. See on õhtuti. Ja see on selline, et seal on kõik kohal ja seal käsitletakse töö tegemisega ja muid tööga seotud erinevaid küsimusi. Nendeks võivad olla erinevad pedagoogilised asjad või näiteks kommunikatsiooni probleemid või mingi rühma silmitsi seismist keeruliste vanematega või muud seesugust (Mona, S)*

Lasteaia tegevuskultuuri mõjutava tegurina töökeskkonnas nimetati ka probleemidest rääkimise julgust ja oskust. Kõik uurimuses osalenud juhid pidasid oluliseks, et probleemidest räägitaks võimalikult kohe ja asjasse puutuvate isikutega. Eelkõige pidasid juhid vastutavaks isikuid, kelle arvates oli probleem tekkinud. Uurimuses osalenud Eesti juhtide sõnul tahavad inimesed, et juht lahendaks probleemi, inimestel puudub julgus ise öelda, kui neid miski häirib. Enamus Soome juhte nimetas enda kollektiivis positiivsena just seda, et probleemidest julgetakse rääkida ja räägitakse enamasti seal, kus peaks nendest rääkima. Kui keegi töötajatest ei ole mingi meetodi või tavaga rahul, teevad Soome uurimuses osalenud juhtide sõnul töötajad tegevuste arendamiseks omapoolseid ettepanekuid.

*Nad ootavad, et mina tulen ja ma ütlen neile, et te peate ise omavahel need asjad selgeks rääkima, meie rühmas teeme niimoodi. Kui ta teeb midagi halvasti, mis teile nagu ei sobi siis palun andke talle tagasisidet, mitte ärge seljataga rääkige või tulge kaebama, sest ta ei tea kuidas seda asja tuleks teha (Heli, E).*

*See on küll meie maja tugevus, et inimesed on öelnud, kuidas nad tunnevad ja nad ei ole seda öelnud nii, et see on halb vaid, et see konkreetne asi ei ole nüüd hästi, et kuidas seda võiks arendada, et oleks paremini (Mona, S).*

Lisaks toodi välja, et töökeskkonda mõjutab see, kui innustunud ja motiveeritud on lasteaias töötavad inimesed ja kas nad on valmis ja soovivad võtta vastutust enda töö eest. Kirjeldati ka isikuomadusi, milliseid töötajaid uurimuses osalenud juhid meelsasti enda kollektiivis näha sooviksid. Peamiselt nimetati inimese innustust ja sisemist motiveeritust, tahet töötada, õppida ja areneda; positiivset, võimalustele, mitte takistustele orienteeritust; head huumorimeelt ja professionaalset huvi hariduse ning laste vastu. Negatiivseks peeti liigset enesekindlust ja jäikust. Uurimuses osalenud juhtide sõnul aitaks töökeskkonna sisekliimale kaasa inimeste ühtsus ja kuuluvustunne, mille kujunemist soodustavad ühised koosviibimised.

*Ma arvan, et hästi oluline on see, et kui õpetajal on hea olla, hea töötada selles majas, siis on ka lastel hea olla /.../ meie kollektiiv on küll hästi selline kokkuhoidev ja seda näitab ka see, et me siin jõuluajal plaanime õhtusööki ja kõik tulevad. See on nagu ülitore (Kärt, E).*

Kokkuvõttes oli lasteaiajuhtide hinnangul töökeskkond üheks lasteaia tegevuskultuuri mõjutavaks teguriks. Lasteaiajuhid pidasid töökeskkonnas oluliseks, et oleksid ühtsed jagatud väärtused ja eesmärgid, koostöövõimalused ja -oskused ja hästi korraldatud infovahetus. Ka inimeste isikuomadused, sisemine motiveeritus ja ühtsuse tunne omasid juhtide sõnul töökeskkonnas tähtsust ja mõjutasid seeläbi lasteaia tegevuskultuuri. Seega on lasteaia tegevuskultuuri mõjutavateks teguriteks uurimuses osalenud juhtide arvates töökeskkond, inimeste teoreetilised pedagoogilised teadmised ja oskused ning riigi lähiajalugu ja hariduspoliitiline olukord. Oluliseks peeti veel seda, et pedagoogilised teoreetilised põhimõtted oleksid kollektiivselt teadvustatud, et asjadest saadaks ühtemoodi aru. Intervjuude põhjal võib järeldada, et Soome õpetajad on vabamad ega pea enda tegevuses lähtuma täpsetest kavadest ega plaanidest ning kooliküpsuse kriteeriumid on kooskõlas nii alushariduse kui põhihariduse õppekavadega. Samuti olid Soome juhtide sõnul inimesed avatud ja julgesid probleemidest rääkida, Eestis pöörduakse pigem juhi poole, et tema probleemide lahendamiseks sekkuks. Mõlema riigi lasteaiajuhid pidasid oluliseks, et lasteaias töötavad inimesed oleksid vastutustundlikud, motiveeritud ja koostöövõimelised. Eesti juhid pidasid töökeskkonnas oluliseks ka ühisüritusi ja töökollektiivi meelelahutuslikke tegevusi, Soome intervjuueeritavad neid tegevusi ei maininud.

### 3.3 Juhi roll lasteaia pedagoogilise tegevuskultuuri edendamisel

Kolmanda uurimisküsimuse kohta lasteaiajuhtide enda rollist pedagoogilise tegevuskultuuri edendajana eristus analüüsil kolm peakategooriat: 1) hindaja roll; 2) suunanäitaja roll ja 3) toetaja roll. Kolmanda uurimisküsimuse kontekstis tekkinud peakategooriaid ja alakategooriaid kirjeldav joonis on esitatud mõistekaardina lisas 9.

#### 3.3.1 Hindaja roll.

Rääkides intervjuudes lasteaegade juhtidega nende enda rollist lapsest lähtuva kasvatuses ja tegevuskultuuri edendajana nimetasid uurimuses osalenud juhid enda ülesandena seda, et nad peavad olema teadlikud tegelikust olukorrast. Näiteks kirjeldati erinevaid mooduseid, kuidas juhid jälgivad töötajate tegevust kõrvalt, kuulavad nende mõtteid koosolekutel ja liiguvad majas ringi, et olla toimuvaga kursis. Uuritavate sõnul on see oluline, kuna aitab neil eesmärgistada enda tegevust juhina ja korraldada lasteaia tööd.

*Peab töötama selle nimel, et mis suunas seda laeva juhtida/.../kogu personal peaks aru saama kui tähtsat ja väärtuslikku tööd me teeme (Jonna, S).*

Intervjuudest selgus ka see, et kõik uurimuses osalenud juhid tegelevad enda sõnul nähtu ja kuuldu pideva analüüsimisega. Analüüsimine aitab juhtide sõnul neil olukordi paremini tajuda, et panna kokku suuremat pilti. Kõik juhid olid ausad ja mainisid erinevaid arengukohti, millega neil tuleb tööd teha.

*Siis ma nagu analüüsisingi ise, et millega siis õpetajad tegelevad /.../ nägin seda, kus on need tohutud kohad, millega me peame praegu tegelema (Heli, E)  
Koos personaliga vahel seame kahtluse alla mingid teguviisid ja mõtleme kas meil on ikka vaja tegutseda sel moel (Mona, S).*

Enamus uurimuses osalenud juhte tõid esile ka distsiplineerimise, mida nad on sunnitud vajadusel kasutama, ent mis eeldab nende sõnul tegelikust olukorrast teadlik olemist. Mitu juhti mainis, et vajab sekkumiseks aega, et saada olukorrast selge pilt ja olla õiglane. Enamik uuritud juhte kasutas ühe võimalusena küsimuste esitamist, et suunata inimesi endi harjumusi ja tavasid analüüsima.

*Aga kui sul on ikkagi õpetaja abil seal põrand must või tuleb mingisugust haisu kuskilt või prügikasti kaas on nii must, et seda pole tükk aega pestud siis tuleb seda öelda, onju. Aga kõike võib öelda hästi erineval moel. Mitte see inimene pole halb vaid töö on tegemata. Ja nii ma nagu püüangi lähtuda, et ka sellel oleks hea, kellele tuleb märkus teha, et ta ei tunneks ennast väärtusetuna, vaid saaks aru (Kärt, E)*

Hindamisel on enamuse juhtide sõnul mõjutavaks nende enda pedagoogilised ja üldteadmised ning lasteaiatöö kogemused. Mitmel korral võrdlesid Eesti uurimuses osalenud juhid ennast ja enda juhivat lasteaeda ka mõne teise lasteaia juhi ja lasteaia toimuvaga. Võrdlus teise asutuse juhiga ja asutuse tegevusega aitas neil endi sõnul paremini näha lasteasutuse missiooni ja kirgastada enda eesmärgi ja visiooni. Soome juhid soovisid kuulda teiste lasteaedade positiivseid kogemusi, mis annaks juhtide sõnul endale julgust uuendusi sisse viia.

*On vaja sellist kollegiaalset koostööd ja suhtlemist teiste juhtidega, seda infot kuidas see mujal on läinud edasi (Mona, S).*

Iga edusammu peaks juhtide arvates püüdma märgata ja tunnustada. Tunnustamise ja motiveerimisena pidas enamus juhte silmas kohest suulist kiitmist, naeratust. Rahalist motiveerimist preemiate näol nimetasid ainult Eesti lasteaiajuhid, ent tõhusaks motiveerimisvahendiks nad seda ei pidanud. Toetamiseks ja tunnustamiseks paremate võimalustena nimetasid enamus juhte häid koolitusi ja usaldamist vabaduse andmise kaudu.

*Inimene nagu räägib mulle tohutu head juttu, ta räägib täpselt seda, mida ma ootan. Tegelik elu on hoopis teine. Ja see ongi nii, ega siis midagi. Siis on ainult see lootus, et ta koos meiega kasvab. Ma pean andma talle aega. Kindlasti esimene aasta täiesti kriitikavaba aasta talle anda, selles mõttes, et ta kohaneks, ma ei saa teda kritiseerida, ma saan teda ainult toetada (Heli, E).*

*Preemia ei motiveeri nagu rohkem pingutama aga võib-olla sellised ühised tegevused või huvid ja väärtused see on nagu oluline (Kärt, E).*

Kokkuvõtteks võib järeldada, lasteade juhid pidasid enda kui lapsest lähtuva kasvatuses ja tegevuskultuuri edendajana oluliseks teadmist, kuidas asjad lasteaias tegelikkuses on, ja kursis olemist nii pedagoogiliste tavade ja kommetega kui ka personali omavaheliste suhete ja töö kvaliteediga. Enda ja lasteasutuse töö objektiivseks hindamiseks nimetasid enamik uurimuses osalenud juhte vajadust teada, kuidas tegutsetakse mujal.

### 3.3.2 Suunanäitaja roll.

Kõik uurimuses osalenud juhid pidasid lapsest lähtuva kasvatuses ja tegevuskultuuri edendamisest oluliseks enda teadmisi ja oskusi. Teadmiste all toodi näiteks esile lastega seotud uuemaid uurimusi, lasteasutuse tööga seonduvate seaduste tundmist ja muudatustega kursis olemist ning alushariduse riikliku õppekava tundmist. Kõikide uurimuses osalenud juhtide sõnul vajasisid nad enda teadmiste ja oskuste arendamiseks aega, et lugeda, uurida,

mõtiskleda ning enda lasteaias toimuvat analüüsida. Eesti juhid pidasid oluliseks teiste riikide kogemusi ja nägid puudusena, et ei suuda võõrkeelset erialakirjandust lugeda. Aega lugemiseks ja uurimiseks on tegelikkuses enamuse juhtide sõnul keeruline leida.

*Minul oleks vaja seda filosoofilist tausta /.../ saan aru, et hästi palju on vaja seda filosoofiat uurida ja samas olla ka kriitiline, teada ka seda, mis maailmas juba olemas on (Heli, E).*

*Kindlasti vajab juht teadmisi, uurimustulemusi ja näiteid teooria rakendumisest (Jonna, S).*

Enda teadmisi seostasid kõik uurimuses osalenud juhid arusaamadega heast pedagoogikast. Suuremas plaanis olid nende teadmised juhtide sõnul seotud lasteaia visiooniga. Teadmistega seostati veel enda varasemaid töökogemusi. Suurema pedagoogilise ja juhtimiselase töökogemusega juhid olid enda uskumustes ja visioonides kindlamad kui väiksema pedagoogilise ja juhtimiselase töökogemusega lasteaiajuhid. Põhjalikud pedagoogilised teadmised võimaldasid enamiku uurimuses osalenud juhtide arvates selgitada veenvalt personalile ja lapsevanematele lapsest lähtuva kasvatuses põhimõtteid. Osade juhtide arvates oli nende enda huvi ja arenemine eelduseks, et nad üldse võiksid enda personalilt seda nõuda.

*Võib-olla see enda kurssi viimine ega õpetajatel see hea praktika ei saa ka tulla mujalt kui ma ise ei uuri ja arenda ennast /.../ et nüüd oskaks sellest lapsest lähtuda, seda annab ikkagi praktika, hea kogemus, hea näide, et keegi on niimoodi teinud, oh seal tehakse nii lahe (Kärt, E).*

Kõik uurimuses osalenud juhid kirjeldasid erinevaid viise, kuidas nad enda pedagoogilisi teadmisi ja kogemusi personaliga jagavad. Kõige enam kasutati koosolekutel rääkimist. Enamus juhte kirjeldas enda tegevust ka eesmärgistajana, kuna nad tajuvad juhina tervikpilti. Veel kasutas enamus juhte arenguevestlusi võimalusena küsida töötaja pedagoogiliste arusaamade kohta ning selleks, et kirkastada lasteasutuse visiooni.

*Meil on selline avatud ja dialoogis olev tegevuskultuur, ma mõtlen täiskasvanute vahel. Inimesed ütlevad välja ja on võimalused öelda ja on kohad ja olukorrad kus saab tuua asju esile (Mona, S).*

Uurimuses osalenud Soome juhid rääkisid õppekavaga uuenemisega seoses vajadusest uuendada enda valla/linna alushariduse õppekavasid ja sellest lähtuvalt ka lasteaegade enda õppekavasid. Uuendamiseks olid juhid loonud erinevaid töörühmasid, kuhu nende sõnul oli kaasatud kõik lasteasutuse töötajad. Õppekava mustand oli jagatud kõikidele kommenteerimiseks. Neid kommentaare võeti pedagoogilistel koosolekutel



arutlusele ja muudatusettepanekute sobivusel viidi muudatused sisse valla/linna ja enda lasteaia õppekavasse. Kõikide osalus oli Soome lasteaiajuhtide arvates oluline selleks, et uuendusi oleks kõigile selgitatud ja inimesed saaksid ühtemoodi aru. Mitmel korral tuli Soome juhtide intervjuudest esile heameel selle üle, et uus õppekava sunnib tegevuskultuuri muutma, kuna see on kohustav. Enamus uurimuses osalenud juhte kasutasid rääkimisel pidevalt meie-vormi, mis jättis mulje jagatud juhtimisest ja ühisest vastutusest, mille töid juhid esile kui töötajate võimaluse osaleda lasteaias toimuva planeerimisel ja otsuste vastuvõtmisel. Alluvatele osaluse võimaldamisega tagatakse enamuse juhtide arvates vastutuse võtmine enda töö eest. Enamus uuritud juhte avaldasid heameelt selle üle, et alluvad julgevad enda arvamust välja öelda ning oskavad seda ka põhjendada.

*Õpetajad tulevad kokku ja me otsustame koos kuidas me seda teeme ja arvestame kõikide arvamust. Ma olen töötanud sellistes majades kus aetakse nagu mingit asja koosolekutel aga tegelikult keegi ei julge ennast avada absoluutselt. Lihtsalt antakse mingid ülesanded, sa teed need ära aga see ei anna nagu mitte midagi. See ei tööta absoluutselt /.../ inimesed oleksid ise koguaeg ka, et neil oleks see arusaam, et nad mõjutavad kõiki protsesse, mis majas toimuvad. Mina annan neile ka selleks usalduse (Heli, E).*

Kokkuvõtteks võib öelda, et lapsest lähtuva kasvatuses edendamisel enda lasteaias pidid juhid ise olema suunanäitajateks, omades häid teadmisi teooriast ja praktikast, et osata personalile ja lapsevanematele lasteaia tegevuse põhimõtteid selgitada. Intervjuudest tuli esile ka juhtide enda uskumuse olulisus. Enne muudatuste sisse viimist pidi olema uskumus, et teisiti on parem. Selleks, et personal võtaks vastutuse ja tajuks enda mõju tegevuskultuurile, on vaja Soome juhtide sõnul vastutust anda, võimaldades kogu personalile osaluse erinevates lasteaiatöö protsessides.

### 3.3.3 Toetaja roll.

Uurimuses osalenud lasteaiajuhtide arvates oli lapsest lähtuva kasvatuses edendamisel oluline juhi kui toetaja roll. Toetamise all mõeldi juhi tegevusi tagamaks õpetajatele sujuv töö. Enamiku juhtide arvates tähendas juhi toetus seda, et ta ise on innovaatiline ja valmis muutustega kaasa minema, oskab kuulata ettepanekud ära ja leida võimalused nende rakendamiseks. Kõik uurimuses osalenud pidid enda kui toetaja rollis oluliseks ka seda, et inimestele anda aega harjuda, muutustega leppida ja infot omaks võtta. Enamus juhte märkis, et peavad muudatuste sisseviimisel olema ise väga järjekindlad, aga ka mõistvad.

*Ma pean sellesse väga palju panustama, et see muutus toimuks/.../mitte vägisi aga väsitades (Minna, S).*

Kõikide uuritavate arvates olid täiendkoolitused vajalikud ja olulised nii õpetajatele kui ka õpetajate abidele. Noorte puhul rääkisid Eesti juhid praktilistest koolitustest, mentorlusest ja õpikogukonnatööst, vanema põlvkonna õpetajaskonna koolitusvajadused olid mõlema riigi uurimuses osalenud juhtide hinnanguil seotud arvutite kasutamise oskusega ja infotehnoloogiliste õppevahendite kasutamisega igapäevatoos. Soome juhtide sõnul otsivad nende alluvuses olevad õpetajad ise endale sobilikke koolitusi ja osalevad nendel innukalt. Eesti juhtide sõnul tegeleb koolitusvajaduste kaardistamisega lasteaia juhtkond. Enamiku osalenud juhtide arvates mõjutasid täiendkoolitused positiivselt õpetajate töomotivatsiooni ja toetasid teadmiste kasutamist igapäevatoos.

*Eelmisel kevadel läks viis inimest alushariduse teabepäevadele /.../ nad olid olnud kuulamas matemaatikast ja kui nad tagasi tulid, hea oli, et jalad püsisid maa peal, nad olid nii innustunud Mona, S).*

*Me praegu õpime seda filosofoerimist, meil on pikk koolitus /.../ oleme erinevaid variante proovinud, et üksteiselt õppimine ja sisemine koolitus ja ma ei olegi nagu leidnud veel head lahendust, et mis nagu aitab. Kõige rohkem on aidanud see, et oleme saanud käia mujal vaatamas. See, et olla reaalselt seal Soomes või Rootsis ja siis nagu saada ideid ja siis nagu arutada selle üle, see on nagu praegu hästi palju aidanud, et kõik inimesed saaksid käia väljaspool, et see ei pea olema ainult välismaa, vaid ka siin oma Eestis, et see oleks selline maja, kust on ka siis nagu midagi õppida (Heli, E).*

Kokkuvõtvalt võib öelda, et kõik juhid pidasid lapsest lähtuva kasvatuses edendamisel oluliseks mitmeid eestvedamise põhimõtteid. Selleks, et lapsest lähtuvat kasvatust toetada, pidid juhtide sõnul olema tagatud töötajatele head töötingimused. Pedagoogilise tegevuskultuuri edendamine tähendas juhtide arvates ka järjekindlust ja mõistlikkust ning juhipoolset märkamist ja tunnustamist, aga ka kontrollimist ja tegelikkuse analüüsimist, kuna uuenduste sisseviimine on pikaajaline protsess.

#### **4. Arutelu**

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada Eesti ja Soome lasteaiajuhtide arusaamad lapsest lähtuvast kasvatuses, lasteaia pedagoogilisest tegevuskultuurist ja lasteaiajuhtide enda rollist eestvedajana. Järgnevalt arutletakse olulisemate uurimistulemuste üle.

Esimese uurimisküsimuse kontekstis näitasid tulemused, et lapsest lähtuva kasvatuses mõiste on Eesti juhtidele ebaselge. Lapsest lähtuvaks kasvatuses peeti olukorda, kus

õpetaja küsib lastelt, mida me täna teeme. Selline arusaam viitab lapsest lähtuva kasvatuses teoreetiliste taustateadmiste puudumisele. Uurimuses osalenud Eesti juhid ei näinud lapsest lähtuval kasvatusel seost õppekava eesmärkidega. Pigem peeti lapsest lähtuvaks seda, et lapsel on lasteaias hea olla ja keskkond oleks turvaline. Täpsemaid selgitusi, mida lapse heaolu all mõeldakse, väljendati sõnadega “on äge, saab möllata, on tegemist”, millest võib järeldada seda, et juhid pidasid silmas laste tegutsemisvabadust ja aktiivset osalust, ehkki nad otseselt seda lapsest lähtuva kasvatuses ei seostanud. Sellest tulenevalt peab käesoleva töö autor oluliseks, et mõiste lapsest lähtuv kasvatus saaks enam üldsuse tähelepanu, mida on Eestis ka hakatud tegema nt erinevate seminaride ja koolituste näol. Veel on oluline, et mõiste ei seostuks alternatiivpedagoogikaga, vaid Eesti alushariduse õppekava eesmärkidega.

Kuigi kõik uurimuses osalenud Eesti juhid pidasid oluliseks seda, et laps saaks teha valikuid ja avaldada enda arvamust, eeldas see juhtide arvates õpetajalt eeltööd ja planeerimist, et laps saaks valida, kas ta värvib näiteks kassi kollaseks või lillaks. Käesoleva töö autori arvates viitab selline arusaam asjaolule, et Eesti juhtide arvamused tuginesid pigem lapsekesksele lähenemisele, kus täiskasvanu on kõik õppe- ja kasvatusgevused eelnevalt ära korraldanud ja lapsi kaasatakse kutsudes neid täiskasvanute ootustele ja soovidele vastavalt tegutsema. Oluline ongi aru saada, et lapsest lähtumine eeldab lapse ära kuulamist ja temaga dialoogis olemist, mitte lapsele lihtsalt kahe värvipliiatsi vahel valimise võimaldamist. Iseenesest teise inimese kuulamine mingit eeltööd ei vaja, küll aga aktiivse kuulamise oskust ja tahet. Toetudes Kinose ja Puki seisukohtadele peaks sellisesse täiskasvanute poolt pikalt ette planeeritud õppe- ja kasvatusgevustesse suhtuma kriitiliselt, kuna see ei võimalda lähtuda laste huvidest ega pruugi olla nendele tähenduslik, sest laste huvid ja vajadused muutuvad pidevalt ja laste areng ei ole stabiilne ega lineaarne (Kinos, 2001, 2002; Kinos & Pukk, 2010; Pukk, 2015). Mitmed uurijad, sealjuures Kinos, Robertson, Pukk ja Barbour (2015) on väärtustanud täiskasvanu ja laste omavahelises interaktsioonis seda, et tegemist on võrdsete tegutsejatega ja omavahelise dialoogiga, milles lapsel on võimalus kaasa rääkida, kusjuures täiskasvanu on lapsest lähtuvas kasvatuses alati täiskasvanu, mitte passiivne kõrvalseisja, kuna see täiskasvanu teab võimalusi ja piire (Helavaara Robertson et al., 2015; Karila et al., 2016; Kinos, 2017).

Ehkki käesolevas uurimuses osalenud Soome lasteaedade juhtide sõnul koostatakse õppe- ja kasvatusgevused jooksvalt, laste huvidest lähtuvalt ning õpetajatel on vabadus

valida ja olla paindlik, on Soome uurijate Leinonen jt (2014) uurimistulemustele viidates olukord käesoleva uurimistulemustega erinev. Leinonen jt uurimuses pidasid täiskasvanud õppe- ja kasvatustegevuste planeerimist pedagoogiliseks tööks, mida tehakse sarnaselt käesoleva töö Eesti uurimistulemustega ajal, kus lapsi pole juures (Leinonen et al., 2014). Samas ei olnud käesolevas uurimuses osalenud Soome juhtide sõnul neil välja töötatud selget dokumenteerimis- ega analüüsimiskorda, mis võimaldaks õppe- ja kasvatustegevuste eesmärgistamist ja tagaks järjepidevuse. Käesoleva töö autori arvates on Soomes olukord, kus mõiste lapsest lähtuv kasvatus (*lapsilähtöisyys*) on olnud pikemat aega kasutusel ja juhi tasandil osatakse seda teoreetilise osaga seostada, aga praktilises töös rakendub see vähesel määral. Selle ühe põhjusena võib käesoleva uurimuse tulemustele tuginedes olla väljatöötatud dokumenteerimis- ja analüüsimiskorra puudumine,

Teise uurimisküsimuse kontekstis pidasid käesoleva magistr töö uurimuses osalenud mõlema riigi lasteaiajuhid olulisemateks lasteaia tegevuskultuuri mõjutavateks teguriteks ühiseid väärtusi ja arusaamu. Uurimuses osalenud juhid pidasid enda lasteaedades vajalikuks võtta igal aastal ette ühiste väärtuste mõtestamise töö. Käesoleva töö autori jaoks positiivsena lubasid uurimuses osalenud Eesti juhid lasteaia personaliga mõtestada lapsest lähtumist õppe- ja kasvatusprotsessis ja seda eriti lapse võimaluse näol teha valikuid.

Ka kokkulepetest kinni pidamine tuli lasteaia tegevuskultuuri mõjutava tegurina esile mitmel korral. Kollektiivsete kokkulepete selgitamine uutele töötajatele oli uuritavate juhtide arvates koostöö ja edasimineku aluseks. Soome juhtide sõnul peavad nad töökeskkonnaga seondult oluliseks õpetaja professionaalset vabadust tegutseda rühmas enda pedagoogilistele teadmistele ja filosoofiale tuginedes. Varasemad uurimused toetavad sellist arusaama, kuna õpetaja on see, kes on rühmas toetamas, juhendamas ja peab olema eeskujuks, selgitama ning põhjendama oma teguviise. Juhi roll on olla õpetajale toeks ja võimaluste loojaks (Heikka et al., 2013). Seetõttu peab käesoleva töö autor oluliseks, et õpetajakoolituses pandaks enam rõhku õpetaja meeskonnatöö oskuse arendamisele ja juhtimisoskusele mis annaks n-ö juht-õpetaja pädevuse. Sarnaselt mitmetele varasematele uurimustele (Leinonen, 2014; Peterson et al., 2016) tõid ka käesolevas uurimuses osalenud lasteaiajuhid pedagoogilise tegevuskultuuri muutmisel probleemina esile personali väheseid teadmisi ja oskusi lapsest lähtuva kasvatuses põhimõtteid praktikas rakendada. Sellest tulenevalt peaks õpetajakoolituses ehk veelgi enam tähelepanu pöörama praktiliste oskuste, nt lastega filosofeerimisele, lapse jälgimise ja aktiivse kuulamise oskuse arendamisele.

Tegevuskultuuri edendamisel pidasid uurimuses osalenud juhid vajalikuks oskust luua selge nägemus õppeasutuse eesmärkidest, visioonist ja eesmärgini jõudmise strateegiast. Selline visiooni kirgastamine tuli hästi esile selles, et kõik Soome juhid rääkisid uue õppekava tulekuga seotud tegevuskultuuri muudatustest, mida peab hakkama sisse viima. Nii Soome kui Eesti juhid rääkisid harjumuspärastest teguviisidest, millest on väga raske lahti saada, kuna inimestele võivad tunduda õiged asjad, mida nad on pidanud õigeks pika ajaperioodi jooksul. Samadele tegevuskultuuri mõjutavatele teguritele on tähelepanu pööranud mitmed uurijad (Karila, 2013; Krips, 2011; Parrila, & Fonsén, 2016; Türk, 2000).

Ühe võimalusena pedagoogilise tegevuskultuuri arendamisel on õpikogukonnatöö korraldamine. Just personali kaasamine tervikuna aitab töö autori arvates toetada ka kollektiivi ühtsust ja meeskonnatööd, et õpetajad ja õpetaja-abid ei oleks eraldi klassid, vaid meeskond, kes töötab koos ühise eesmärgi nimel. Selline osalusel põhinev pedagoogiline tegevuskultuur, kus kõikide panus on oodatud, võiks autori arvates olla võimalus ka vanade ja sissejuurdunud harjumuste vähendamiseks.

Kolmanda uurimisküsimuse juures tuli esile veel ka probleemide lahendamise oskus. Oluline on mõista, et eesmärgiks ei ole konfliktivaba töökollektiiv, vaid see, et inimesed julgeksid oma arvamused välja öelda ja konflikte ise lahendada (Karila, 2013; Krips, 2011; Parrila, & Fonsén, 2016; Türk, 2000). Kõik uurimuses osalenud juhid pidasid oluliseks, et probleemidest räägitaks võimalikult kohe ja asjasse puutuvate isikutega. Uurimuses osalenud Eesti juhtide sõnul ootavad inimesed, et juht lahendaks probleemi, inimestel puudub julgus ise öelda, kui neid miski häirib. Olukorra muutmine on pikaajaline protsess ja eeldab osavat juhtimist, et inimesed mõistaksid, et oma arvamus ei ole vale ja et konstruktiivne kriitika on asjakohane.

Enamus uurimuses osalenud juhte kasutasid rääkimisel pidevalt meie-vormi, mis jättis mulje jagatud juhtimisest ja ühisest vastutusest. Alluvatele osaluse võimaldamisega tagatakse enamuse juhtide arvates vastutuse võtmine enda töö eest. Enamus uuritud juhte avaldasid heameelt selle üle, et alluvad julgevad enda arvamust välja öelda ning oskavad seda ka põhjendada. Selline arusaam personali osalusest läheb kokku ka varasemate eestvedamist käsitlevate uurimustega, milles osalusel põhinev demokraatia on pidevas dialoogis olemine, mitte aeg-ajalt näiline kaasamine ega ülevalt alla ülesannete määramine (Lepa et al., 2004).

Kokkuvõttes on käesoleva töö autori arvates lapsest lähtumine kasvatusfilosoofias sarnane eestvedamispõhimõtetega juhtimises. Nii, nagu lapsest lähtuv õpetaja, peab ka personalist lähtuv juht oskama püstitada eesmärke just tema organisatsioonile ja inimestele sobivalt ja kooskõlas asutuse missiooniga. Juht peab sarnaselt õpetajale jälgima, kuulama ja dokumenteerima, et näha tugevusi, nõrkusi, ohte ja võimalusi. Juht peab oskama ka küsida nii, et personal saaks tegusviise põhjendada või muuta, lubades personalil ise mõista, et harjumuspärased teguviisid ei ole tingimata eesmärgipärased ja neid on sihile jõudmiseks vaja muuta. Nagu õpetaja lastele, peab ka juht olema personalile võimaluste looja ja toetaja, võimaldades neile autonoomsust ja vabadust ning mõistes, et oluline on pidev areng, mida võimaldavad nii positiivsed kui negatiivsed kogemused ja nende jagamine üksteiselt õppimise eesmärgil.

#### **4.1 Töö piirangud ja praktiline väärtus**

Kokkuvõtvalt võib öelda, et uurimus andis informatsiooni Eesti ja Soome lasteaiajuhtide arvamustest lapsest lähtuvast kasvatuses, lasteaia pedagoogilisest tegevuskultuurist ja eestvedamisest. Kvalitatiivne uurimisviis ning intervjuud andmekogumismeetodina õigustasid ennast, kuna inimesed rääkisid vabalt ja sundimatult ning varasema kontakti puudumine võimaldas olla uuritavatel aus. Kuigi vastused saadi kõigile uurimisküsimustele, esines töös ka piiranguid.

Kuigi valimi koostamisel lähtuti maksimaalselt erineva valimi põhimõttest, oleks võinud Eesti uuritavate hulgas olla veel väga pikaajalise juhtimise ja töökgemusega juht (nt üle 30 a.). See oleks suure tõenäosusega mõjutanud uurimustulemusi Eesti juhtide osas, kuna käesolevas uurimuses oli Eesti valimisse kaasatud ka Reggio Emilia kasvatusfilosoofiat rakendav juht, kelle arusaamad võrreldes teiste Eesti juhtidega olid esimese uurimisküsimuse kontekstis erinevad.

Olgugi, et käesoleva töö autori eesti ja soome keele oskus on väga hea, võis siiski avaldada mingit mõju pikemat aega Eestist eemalviibimine, mistõttu ei pruugitud kõiki juhtide väljendeid ja mõtteid õigesti mõista.

Andmeanalüüsi usaldusväärsuse aspektist tuleb kitsaskohana välja tuua kaaskodeerija väike osalus. Kaaskodeerijat oleks võinud kaasata terve töö ulatuses ja töö kõikides etappides. Kuigi antud töös esines piiranguid, on see olnud autori jaoks arengu ja

õppimise võimalus, kuna aitas paremini mõista andmeanalüüsi loogikat ning tajuda, kui ajamahukas on kvalitatiivse uurimuse andmeanalüüsi protsess.

Töö praktiliseks väärtuseks on ennekõike uurija isiklik teadmiste ja kogemuste oluline lisandumine nii lapsest lähtuva pedagoogika mõistmisel kui ka alushariduse juhtimist ja tegevuskultuuri mõjutavatest teguritest arusaamisel. Uurija on tänu magistritööle loonud ka väärtuslikke rahvusvahelisi kontakte alushariduse uurijate, juhtide ja õpetajatega ning arendanud kuulamise, mõistmise ja analüüsioskust. Kuna lapsest lähtuv kasvatus seostub Eestis veel paljudele ennekõike alternatiivpedagoogikaga, loodab töö autor, et suutis teemat avada ja panna kaasa mõtlema, miks see on Eesti lapse jaoks oluline ja kuidas toetab Eesti alushariduse õppekava lapsest lähtuva kasvatuses põhimõtete rakendamist.

Magistritöö on mõju Eesti ja Soome alusharidusele laiemalt, kuna suurenenud on koostöö Eesti ja Soome Lasteaednike Liidu vahel ja loodud on võrgustik mentorluse vahendamiseks sõpruslasteaedade võrgustiku kaudu. Uurija on osalenud ka käesoleva magistritöö põhjal koostatud ettekandega ELAL korraldatud Eesti lasteaednike teabepäeval 2017. aasta jaanuaris. CIEGi rühmaga jätkatakse koolitusi lapsest lähtuva kasvatuses rakendamiseks nii Eestis kui Soomes. Autor loodab, et lasteaiaõpetajad võiksid tööd lugedes saada mõtteid, kuidas lapsest lähtuv kasvatus peaks lasteaia argipäevas väljenduma. Kasutatud kirjandus võimaldab leida asjakohast materjali nii eesti, soome kui ka inglise keeles, milles leiab nii teooriatausta kui ka praktilisi kogemusi ja näiteid kajastavaid allikaid. Lasteaedade juhid saavad töö lugemise kaudu teadlikumaks enda võimalustest lapsest lähtuva pedagoogilise tegevuskultuuri edendamisel, seda just kõikide osalusel põhinevat jagatud juhtimise põhimõtteid kasutades. Lasteaiaõpetajate õpet läbi viivad asutused võiksid saada kasu õppetöö kavandamisest, pöörates õpetajakoolituses enam tähelepanu praktiliste oskuste nagu juhtimisoskuste, meeskonnatöö, dokumenteerimise, kuulamise ja jälgimisoskuse arendamisele.

Edasiste uurimisvõimalustena näeb käesoleva töö autor uurida Eesti laste osalusvõimalusi õppe- ja kasvatusetegevusprotsessis ja igapäevategevustes. Kasutada võiks erinevaid andmekogumise viise, näiteks tegevuste ja keskkonna vaatlusi, intervjuusid lastega. Oluline oleks uurida ka Eesti lasteaiajuhtide eestvedamisega seotud kogemusi ja probleemide lahendamise protsesside kirjeldusi, näiteks seda, millist tuge ja abi juhid on saanud/saavad jagatud juhtimise põhimõtteid kasutades, kuna selline juhtimisstiil on Eesti ühiskonnas veel uus ja inimesed ei ole harjunud vastutust võtma ega tule muutustega alati

kaasa. Huvitav ja vajalik oleks käesoleva töö autori arvates uurida lasteaias töötava personali narratiive ehk lugusid lapsest lähtuvast kasvatuses lasteaia argipäevas, mis võimaldab selgitada välja kasvatustegelikkust tänases Eesti lasteaias ja näha meie tugevusi ja võimalusi ning samas ka negatiivsete tagajärgede põhjuseid, et pakkuda välja lahendusi.

### **Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

### **Tänu sõnad**

Käesoleva magistritöö valmimine on olnud pikaajaline protsess, alates bakalaureusetöös tekkinud küsimustega lapsest lähtuva kasvatuses rakendamise võimalikkusest Eesti alushariduses ja enda igapäevatoos lasteaiaõpetajana Soomes. Olen magistritöö valmimise eest suure tänu võlgu oma abikaasale Aarole, kes jaksas kuulata ja kaasa mõelda ning tütardele Rebekale ja Mariale mõismise ja toetuse eest. Kogu südamest tahan tänada Liina Leppa väärtuslike nõuannete, kommentaaride ja aja eest kogu tööprotsessi jooksul ning armsat Maarika Pukki, kes juhendajana oli äärmiselt toetav ja julgustav, leidis aega minuga tegeleda kui mul seda vaja oli ja uskus minusse ka siis, kui minu eneseusk oli kadunud. Tänan ka retsensent Airi Niilot, kelle asjatundlikud kommentaarid ja küsimused võimaldasid tööd õigeaegselt täiendada ja juhendaja Hasso Kukemelki positiivse suhtumise ja enesekindluse toetamise eest. Tänu kuulub ka kõigile lastele, kelle õpetaja olen olnud ja kellega koos olen lapsest lähtuvamaks kasvanud.



### Kasutatud kirjandus

- Aava, K. (2010). *Eesti haridusdiskursuse analüüs*. Doktoritöö. Tallinna Ülikool.
- Akselin, M. L. (2013). *Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa*. Doktoritöö. Tampereen Yliopisto.
- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. L. Alanen, & K. Karila (Toim), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (lk 17- 27). Tampere: Vastapaino.
- Brotherus, A., Hytönen, J., & Krokfors, L. (2002). *Esi-ja alkuopetuksen didaktiikka*. 2. tr. Juva: WSOY.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2004). *Ethics and politics in early childhood education*. London and New York: Routledge.
- Esiopetussuunnitelman perusteet (2014). *Opetushallitus. 3.muutettu painos, sisältää määräyksen 72/011/2015 mukaiset muutokset*. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Doktoritöö. Tampereen Yliopisto.
- Haridusministerium (2014). *Alushariduse ja lapsehoiu kvaliteediraamistiku peamised põhimõtted. Euroopa Komisjoni egiidi all tegutseva alushariduse ja lapsehoiu töörühma aruanne*. Külastatud aadressil [https://www.hm.ee/sites/default/files/euroopa\\_komisjoni\\_alushariduse\\_ja\\_lapsehoiu\\_kvaliteediraamistik.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/euroopa_komisjoni_alushariduse_ja_lapsehoiu_kvaliteediraamistik.pdf)

Heikka, J. (2016). Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. S. Parrila, & E. Fonsén (Toim), *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön* (lk 43-59). Jyväskylä: PS-kustannus.

Heikka, J., & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International journal of leadership in education*, 14(4), 499-512.

Heikka, J., Fonsén, E., Elo, J., & Leinonen, J.(2014). *Osallisuuden pedagogiikka varhaiskasvatuksessa*. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry.

Heikka, J., Hujala, E., & Turja, L. (2009) *Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa*. Vantaa: Printel Oy.

Heikka, J., Waniganayake, M., & Hujala, E. (2013). Contextualizing Distributed Leadership Within Early Childhood Education Current Understandings, Research Evidence and Future Challenges. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 30-44.

Helavaara Robertson, L., Kinoshita, J., Barbour, N., Pukk, M., & Rosqvist, L. (2015). Child-initiated pedagogies in Finland, Estonia and England: exploring young children's views on decisions. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1815-1827.

Hirsijärvi, S., & Hurme, H. (2006). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. 4 tr. Helsinki: Yliopistopaino.

Hood, P. (2013). The development of high-quality interaction and thinking alongside the extension of child-initiated learning into Key Stage One: a whole school initiative. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1181-1196.

Hujala, E. (2002). *Uudistuva esiopetus*. Juva: PS-kustannus.

Hujala, E., Puroila, A. M., Parrila-Haapakoski, S., & Nivala, V. (2007). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen*. 2. tr. Jyväskylä: Gummerus.

Hutchin, V. (2006). Meeting individual needs. In Bruce, T. (Ed.). *Early Childhood: a guide for students*. (pp. 29-42). London: SAGE Publications Ltd.

Hytönen, J. (2008). *Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä*. WSOY Oppimateriaalit.

Kala, H. (2009). Uuendatud riiklik õppekava. *Õppe- ja kasvatustegevuse korraldus*. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. Tartu: Studium.

Karila, K. (2013). Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Karila, & L. Lipponen (Toim), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka* (lk 9-29). Tampere: Vastapaino.

Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus*. Opetushallitus. Külastatud aadressil [http://www.oph.fi/download/176638\\_vaikuttava\\_varhaiskasvatus.pdf](http://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf)

Karila, K., Fonsén, E., & Ukkonen-Mikkola, T. (2016) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka muuttuvissa käytännöissä*. Tampereen Yliopisto. Külastatud aadressil <http://blogs.uta.fi/vakakumppanuus/wp-content/uploads/sites/30/2016/11/21.-11.-OSA-1-Varhaiskasvatuksen-pedagogiikka-muuttuvissa-käytännöissä.pdf>

Karlsson, L. (2006). Lapsitiedosta lasten omaan tietoon ja kulttuuriin. L. Karlsson (Toim), *Lapset kertovat...* (lk 8-17). Helsinki: Stakes.

Kikas, E., Poikonen, P-L., Kontoniemi, M., Niilo, A., Lyyra, A-L., & Lerkkanen, M-K. (2011). Mutual trust between Kindergarten Teachers and Mothers and its Associations with Family Characteristics in Estonia and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 23-37.

Kinos, J. (2001). Lapsilähtöinen varhaiskasvatus. E. Hujala (Toim), *Puheenvuoroja lapsista ja varhaiskasvatuksesta* (lk 1-57). Oulu: Varhaiskasvatus.

Kinos, J. (2002). Kohti lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen teoriaa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 33(2) 119-132.

Kinos, J. (2017). *Katsaus lapsilähtöiseen pedagogiikkaan eile, tänä ja huomenna*. Hämeenlinna RE Yhdistys, (11.2.2017).

Kinos, J., & Pukk, M. (2010). *Lapsest lähtuv kasvatus*. Tallinn: Tea.

Kinos, J., Kinos, S., Selinummi, A-K., & Pukk, M. (2011). "Lapsest lähtuv kasvatus" *Seminar Eesti koolieelsete lasteasutuste õpetajatele ja juhtidele. 9.5–11.5.2011, Tallinn, Rakvere, Tartu & Pärnu. Haridusministeerium ja ELAL*.

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008). *RT 2008, 23, 152*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/24016>

Koolieelse lasteasutuse seadus (1999). *RT I, 27, 387*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/130122015022>

Krips, H. (2011). *Suhtlemisoskustest õpetamisel ja juhtimisel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kronqvist, E-L. (2012). Varhaispedagogiikan kehityopsykologinen perusta. E. Hujala, & L. Turja (Toim), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (lk 13-30). Juva: Bookwell Oy.

Kutsar, D. (2008). Lapse heaolu vananevas Eestis. L, Ots (Toim), *Uued ajad-uued lapsed*. (lk 96-111). Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus.

Kuurme, T., & Carlsson, A. (2010). The Factors of Well-Being in Schools as a Living Environment According to Students' Evaluation. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 12(2), 70-88.

Käis, J. (1996). *Kooli raamat*. F. Eisen (Toim). Tartu: Ilmamaa.

Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.

Lapse õiguste konventsioon (1996) *RT II*, 16, 56. Külastatud aadressil  
<https://www.riigiteataja.ee/akt/24016>

Leinonen, J., Brotherus, A., & Venninen, T. (2014). Children's participation in Finnish pre-school education-Identifying, Describing and Documenting Children's Participation. *Nordisk barnehageforskning*, 7(8), 1-16

Lepa, R., Illing, E., Lee, U., & Hellam, M. (2004). *Kaasamine otsustetegemise protsessi*. Poliitikauuringute Keskus Praxis. Külastatud aadressil  
[http://www.praxis.ee/fileadmin/tarmo/Publikatsioonid/Kaasamine\\_otsustetegemise\\_protsessi.pdf](http://www.praxis.ee/fileadmin/tarmo/Publikatsioonid/Kaasamine_otsustetegemise_protsessi.pdf)

Lipponen, L. (2012). Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa. E. Hujala, & L. Turja (Toim), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (lk 31-37). Juva: Bookwell Oy.

Lukk, K., Veisson M., Ruus, V-R., & Sarv, E-S. (2008). Democratic Approach to School Development. In L. Ots (Eds.), *School as Developmental Environment and Student's Coping: Aspects of Estonian school today* (pp. 300-320). Tallinn: TLÜ Kirjastus.

Niiranen, P., & Kinos, J. (2001). Suomalaisen lastentarha-ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Rmt. K. Karila, J. Kinos, & J. Virtanen (Toim), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (lk 58-85). Jyväskylä: PS-kustannus.

Nugin, K. (2013). *Üldõpetuse rakendamine lasteaias*. Tartu: AS Atlex.

Nummenmaa, A. R. (2001). Tulkinnallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. K. Karila, J. Kinos, & J. Virtanen (Toim), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (lk 25-39). Juva: PS-kustannus.

Ots, L. (2013). Millist koostööd vajab lapsekesne kool? M. Sutrop (Toim), *Väärtuspõhine kool. Eesti ja maailma kogemus* (lk 354-358). Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus.

Parrila, S., & Fonsen, E. (2016). *Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). *Opetushallitus. 4.painos*. Helsinki: Next Print Oy.

Peterson, T., Suur, S., & Õun, T. (2010). Väärtused lasteasutuse õppe-ja kasvatustegevuses. Rmt. M. Veisson (Toim), *Väärtused koolieelses eas. Väärtuskasvatus lasteaias* (lk 87-105). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Peterson, T., Veisson, M., Hujala, E., Härkönen, U., Sandberg, A., Johansson, I., & Bakosi, E. K. (2016). Professionalism of preschool teachers in Estonia, Finland, Sweden and Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(1), 136-156.

Peterson, T., Veisson, M., Hujala, E., Sandberg, A. Johansson, I. (2014). The Influence of Leadership on the Professionalism of Preschool Teachers in Estonia, Sweden and Finland. In: A. Liimets ja M. Veisson (Eds.). *Teachers and Youth in Educational Reality* (pp. 119–142). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Pukk, M. (2000). *Koolieelikute elukeskkond lasteasutuses: Reggio Emilia meetodi rakendamine Eestis*. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Pedagoogikaülikooli sotsiaalteaduskond.

Pukk, M. (2006). Lapsepõlv, lasteaia kultuur ja lapsest lähtuv kasvatus. T. Tulva (Toim), *Lapse heaolu Eestis: riskid ja valikud* (lk 116-128). Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.

- Pukk, M. (2012). Haridusel on kultuuriline ülesanne. M. Kauber (Toim), Toimetulekuoskused kogu eluks 2 -Artikleid ja uurimusi sotsiaaltöö eriala õppejõududelt ja üliõpilastelt. *TLÜ, Pedagoogilise Seminari publikatsioonid* 7 (lk 33-41). Tallinn: Tallinna Ülikooli Pedagoogiline Seminar.
- Pukk, M. (2015). *Varhaiskasvatus Virossa. Aikalaikuvauksia lastentarhatoiminnan alkuajoista nykypäivään*. Doktoritöö. Tampereen Yliopisto.
- Pukk, M., & Alunurm, A. (2014). Reggio Emilia pedagoogika ehk lapse sada keelt. H. Tammiste (Toim), *Tarkus tuleb tasapisi. Valik aktiivõppe strateegiaid lasteaias ja koolis* (lk 172-192). Tartu: AS Atlex.
- Pukk, M., Kinos, J., Robertson, L., & Barbour, N. (2014). Lapsest lähtuv kasvatus eeldab demokraatlikku tegevuskultuuri. *Postimees erileht*, lk 2-3.
- Rinaldi, C. (2006). Creativity as a quality of thought. In G. Dahlberg, & P. Moss (Eds.), *In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning* (pp. 111-120). London and New York: Routledge.
- Robertson, L., Kinos, J., Pukk, M., & Barbour, N. (2013). Early Childhood Pedagogy – Development of Child-initiated pedagogies. Towards Open Democracy and Participative Practices. *EECERA Conference: Values, Culture and Contexts. 28.-31.08.2013. Tallinn, Estonia*.
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Doktoritöö. Tampereen Yliopisto.
- Ross, L., Õun, T., & Tuul, M. (2013). Lapsest lähtumine üldõpetuse alusena. K. Nugin (Toim), *Üldõpetuse rakendamine lasteaias* (lk 11-38). Tartu: Atlex.
- Rumma, A-L. (2014). *Õpetajate arusaamad ja kogemused töökorraldusest lasteaias (kolme õpetaja mudel, kahe õpetaja mudel, ühe õpetaja mudel lasteaia rühmas)*. Külastatud

aadressil <http://www.lasteaed.net/2014/10/05/opetajate-arusaamad-ja-kogemused-tookorraldusest-lasteaias-kolme-opetaja-mudel-kahe-opetaja-mudel-uhe-opetaja-mudel-lasteaia-ruhmas/>

Ruus, V-R. (2009). Õppekava on ühislooming ja -vastutus. M. Sutrop., P. Valk., & K. Velbaum (Toim), *Väärtused ja väärtuskasvatus. Valikud ja võimalused 21 saj. Eesti ja Soome koolis* (lk 121-157). Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus.

Saukkola-Suomi, H. (1999). Reggio Emilian pedagoginen ohjelma. Laine, K., & Tähtinen, J. (Koost) *Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa* (lk 252-254). Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Schein, E. (1989). *Organizational culture and leadership. A dynamic view*. San Fransisco: Jossey Bass.

Sosiaalihooldlaki (2013). *Finlex*. Külastatud aadressil <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2005/20050272#a272-2005>)

Taimalu, M., Kikas, E., Hinn, M., & Niilo, A. (2010). Teacher's self-efficacy, teaching practices, and teaching approaches: Adaption of scales and examining relations. In J. Mikk, M. Veisson, & P. Luik (Eds.), *Teacher's Personality and Professionalism* (pp. 123-140). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Tõnumaa, Ü. (2014, 31. jaan). Miks mitte katsetada midagi nii head. *Õpetajate Leht*. Külastatud aadressil: <http://opleht.ee/13052-miks-mitte-katsetada-midagi-nii-head/>

Türk, K. (2000). *Inimressursi juhtimine*. Tartu: Tartu Ülikool Kirjastus.

Varhaiskasvatustlaki (1973/2015). *Finlex*. Külastatud aadressil: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>



Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005). *Stakes*. Gummerus Kirjapaino Oy, Saarijärvi. Külastatud aadressil

<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016). *Opetushallitus*. Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy, Tampere.

Õun, T., Ugaste, A., Tuul, M., & Niglas, K. (2010). Perceptions of Estonian preschool teachers about the child-centered activities in different pedagogical approaches. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 241-256.

Õun, T. (2011). *Koolieelse lasteasutuse kvaliteet lapsekeskse kasvatuses aspektist*. Doktoritöö. Tallinna Ülikool.

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil

[http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu\\_kvalitatiivne.pdf?sequence=1](http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf?sequence=1)

Üksvärav, R. (2008). *Organisatsioon ja juhtimine*. Tallinn: Tallinna Tehnikaülikooli Kirjastus.



Lisa 1. Loris Malaguzzi luuletus

Lapsel on sada keelt,  
sada kätt, sada mõtet.  
Sada mõtteviisi,  
mängida ja rääkida  
sada, ikka vaid sada võimalust  
kuulata, imestada, armastada.  
Sada rõõmu,  
laulu ja arusaamise rõõmu,  
sada maailma avastada,  
sada maailma välja mõtlemiseks,  
sada maailma unistamiseks.  
Lapsel on sada keelt  
(ja veel sada ja veel sada)

Aga temalt röövitakse  
üheksakümmend üheksa.  
Kool ja kultuur  
eraldavad pea kehast.  
Talle öeldakse:  
Mõtle ilma käteta,  
Tegutse peata!  
Kuula, ära räägi!  
Saa aru, ära rõõmusta!

Armujärg ja üllatus  
aga ainult ülestõusmispuhal  
ja jõulude ajal!

Teda kästakse leida üles see maailm  
mis juba olemas on.  
Ja temalt viiakse üheksakümmend üheksa  
maailma sajast.

Teda õpetatakse:  
mäng ja töö,  
tõeline ja ettekujutatud,  
teadus ja fantaasia,  
kunst ja maa,  
mõistlikkus ja unistused  
on täiesti erinevad asjad.  
Kõike enam öeldakse talle, et  
sadat ei ole olemas.  
Aga laps vastab: sada on,  
ikkagi need on.

K, Rydman (Wallin 2000, 10-11 j.)  
(autori vaba tõlge)

## Lisa 2. Intervjuu kava

### ***Intervjueeritavate taustaandmed:***

Nimi

Vanus

Haridus

Eriala

Ameti-nimetus

Pedagoogiline väljaõpe

Töökogemus lasteasutuse juhina

Juhtimisalane väljaõpe

Alluvate arv

Õpetajate arv

### ***I Soojendusküsimused***

1. Taustaandmete küsimine, lisa 1. täitmine.
2. Rääkige palun kuidas Teist sai lasteasutuse juht?

### ***II Lasteajajuhtide arusaamad lapsest lähtuvast kasvatuses***

3. Mida tähendab Teie jaoks lapsest lähtuv kasvatus? Tooge näiteid, mis on Teie arvates lapsest lähtuv.
4. Millised on lapsest lähtuva kasvatuses eemärgid Teie jaoks?
5. Mis Teie arvates ei ole lapsest lähtuv?

### ***III Lapsest lähtuva pedagoogilise tegevuskultuuri rakendamine ja seda mõjutavad tegurid***

6. Milline on Teie arvates juhi roll lapsest lähtuva pedagoogilise tegevuskultuuri rakendamisel?
7. Milline on Teie arvates õpetaja roll lapsest lähtuva pedagoogilise tegevuskultuuri rakendamisel?
8. Mõeldes osalusele kui lapsest lähtuva pedagoogilise tegevuskultuuri ühele olulisemale aspektile, siis:
  - 8.1 Milliseid valikuid saavad lapsed teha
    - eneseteeniduse valdkonnas?
    - päevakavaga seondult?

- õppe- ja kasvatustegevuse protsessis?

#### 8.2 Milliseid otsuseid saavad lapsed teha

- eneseteeniduse valdkonnas?
- päevakavaga seondult?
- õppe- ja kasvatustegevuse protsessis?

#### 8.3 Millist vastutust saavad lapsed

- eneseteeniduse valdkonnas?
- päevakavaga seondult?
- õppe- ja kasvatustegevuse protsessis?

9. Milliseid väärtused mõjutavad Teie arvates lapsest lähtuva pedagoogilise tegevuskultuuri rakendamist igapäevatoos?

### ***IV Lasteaiajuhtide enda roll eestvedajana.***

10. Milliseid teadmisi juhina vajate, et arendada lapsest lähtuvat pedagoogilist tegevuskultuuri Teie lasteaias?

11. Milline ülesanne on õpetajal lapsest lähtuva pedagoogilise tegevuskultuuri rakendamisel?

12. Milliseid teadmisi ja oskusi on Teie arvates vaja õpetajal, et lähtuda lapsest lähtuva pedagoogilise tegevuskultuuri põhimõtetest igapäevatoos?

13. Millised võimalused on õpetajal lapsest lähtuva pedagoogilise tegevuskultuuri rakendamiseks Teie lasteaias?

13.1 Kuidas Teie juhina õpetajat toetate?

14. Milliseid isikuomadusi on Teie arvates vaja lapsest lähtuva pedagoogilise tegevuskultuuri rakendamiseks igapäevatoos?

14.1 Mis on Teie jaoks oluline personali värbamisel?

15. Mida Teie isiklikult olete teinud lapsest lähtuva töökultuuri edendamiseks Teie juhitas lasteaias?

15.1 Täpsustage, missugused seadusandlusest tulenevad juhi otsused on lapsest lähtuva töökultuuri rakendamist toetanud ja kuidas?

15.2 Täpsustage, missugused seadusandlusest tulenevad juhi otsused on lapsest lähtuva töökultuuri rakendamist takistanud ja kuidas.

***V Lasteaiajuhtide ettepanekud lapsest lähtuva pedagoogilise tegevuskultuuri juurutamiseks ja tõhustamiseks***

16. Milliseid muudatusi oleks vaja, et juurutada lapsest lähtuvat pedagoogilist tegevuskultuuri haridussüsteemis üldiselt?
17. Mida meeskonnana saate teha lapsest lähtuva pedagoogilise tegevuskultuuri edendamiseks Teie juhitas lasteaias, lähtudes põhimõttest, et tegevuskultuuri arendamine eeldab kogu lastaia personali teadlikku koostöömist?
18. Milliseid muudatusi oleksite Teie isiklikult valmis tegema lapsest lähtuva pedagoogilise tegevuskultuuri juurutamisel oma juhitas lasteasutuses?

***VI Lõpetuseks***

19. Mida sooviksite käsitletud teema kohta veel rääkida?

Tuletan meelde, et kogutud andmeid kasutatakse ainult käesolevas uurimistöös ja konfidentsiaalselt. Kas soovite transkriptsiooni üle lugeda ja kommenteerida?

### Lisa 3. Väljavõtte kodeerimisest QCMap programmiga

QCMap

Back to the project

You are in coding mode!

Research Question

Missugused tegurid mõjutavad lastealajuhtide arvates tegevuskultuuri lasteaias?

Content analytical technique

Inductive Category Formation

Category definition

...

Level of abstraction

...

Content analytical units

Coding unit

Clear meaning component (seme) in the text

Context unit

intervjuu

Recording unit

All Documents

Count multiple codings per document

Edit category system

Q

Q Search

C13: vanades harjumustes kinni olemine

lähtuv, et kui õppekava lugeda, see mis 2008 meil juba pikka aega kehtib- see on väga. Aga häda on selles, et õpetajad on jäänud sinna eelsesesse, sinna 2008 eelsesesse õppekavasse, kus olid korrad, kus olid täpsed ajad ja nad endiselt raiuvad, kus tegelikult lapsel ei ole aega ega kohtagi kus ta saab üldse ennast väljendada. Et eneseväljendus või lapse eneseteostus on ainult täpselt selle õpetaja piirides, kuidas õpetaja on ette näinud. Et ta täidab nagu kogu aeg käsku. Et see on nagu mingi sõjakool, noh. See on nagu kõige hullem, et kus tõesti ongi niimoodi, et nüüd teed seda, löikad siit sinnamaani, võtad selle värvi, paned sinna, nüüd on valmis, lähed ära...hakka kohe tööle, ta teeb koguaeg täidab selle õpetaja käsku. Tal ei ole... tal nagu puudub...noh ta ei olegi nagu iseseisev inimene. Et siin on ka nagu, mis võib viia selle lapse õiguse konventsiooni lausa, et lapsel on õigus oma arvamisele, et ta on ka inimene. Et kui nigu üldse ei anna talle absoluutselt võimalust ennast nagu teostada, oma arvamusel. Et see ei ole absoluutselt lapsest lähtuv. Et see kui meie töökorraldus on ka selline, või meie päevakava, et me näeme ainult seda õpetaja heaolu, kus kõik on korraldatud ainult niimoodi, et mõnus oleks töö käia. Et töögraafikud on sellised, et siis me saame niipalju vabu päevi, meie töögraafikud on sellised, et me üldse kokku ei saagi, sellepärast, et noh, me lihtsalt istume selle aja ära. Ja nii on nagu öeldud. Ma vanast ajast mäletan, et ma tulen siia õhtupoolle ja istun selle aja ära, et mulle nii meeldib see õhtupoolne vahetus, istun oma aja ära. See ei ole kindlasti lapsest lähtumine. See kui sa absoluutselt ei tule välja sellest tamprutiinidest, mis on sellest nõukogude ajast ja teine asi mis on , et kui õpetaja suhtub lapsesse kui mingisse väheväärtuslikku olevusse, kellel ei ole mingit oma arvamust ega õigust üldse midagi väljendada vaid ta on...see võib aeg-ajalt tulla see, et ma kurjustamine ja kurjus ja kätte...üheseõnaga lapse probleemidesse mitte süvenemine vaid hukka mõistmine. See on ka ikka endiselt hästi palju sees. Et kõigepealt me mõistame pere hukka, siis laps on halb onju, siis see pere ei tegele lapsega. See, et nagu mõelda, et mida me saaksime teha selle lapse heaks? Et kohe võetakse nagu seisukoht, kohe pannakse hinnang, ja siis jäädaksegi nagu sinna. Et see ei ole ka nagu üldse lapsest lähtuv, et me paneme nagu hinnanguid kogu aeg, et sa pead

QCMap

Back to the project

You are in coding mode!

Research Question

Missugused tegurid mõjutavad lastealajuhtide arvates tegevuskultuuri lasteaias?

Content analytical technique

Inductive Category Formation

Category definition

...

Level of abstraction

...

Content analytical units

Coding unit

Clear meaning component (seme) in the text

Context unit

intervjuu

Recording unit

All Documents

Count multiple codings per document

Edit category system

Q

Q Search

Choose the category you want to find

C6: töötajate koostöö oskus

C7: info jagamine korraldamine: koosolekud, õpikogukonnad, kollektiivne planeerimine

C8: õpetajate vabadus võtta vastu otsuseid ja julgus katsetada

C9: töötajate harjumuslik tavade ja tegevuste reflekteerimine

C11: töötajate harjumuslik tavade ja tegevuste reflekteerimine

C12: töötajate harjumuslik tavade ja tegevuste reflekteerimine

C13: vanades harjumustes kinni olemine

C14: lastealajuhid reguleerivad alusdokumendid

C15: innustunud ja motiveeritud inimesed

C16: pedagoogilise töö korraldamine

C17: inimeste tahe võtta enda tööst vastutust

...tietetty ja mun  
ttisesta  
aan, millä  
n tapa toimia  
piseemme  
psilähtöisyys  
niten se  
itä. Mutta tota  
a kulttuurista,  
n ihan aikojen  
inen  
tekemisestä ja  
tosarvet  
siihen  
anut, että se  
ä lapset sanoo  
tai, että jos nyt tulee jotain vaan, että se mitä me ollaan kaavailtu, mitä tulevana  
vuonna esimerkiksi tarvii oppia tai käydä läpi tai mihin tarvii tutustua, mikä on  
meien se joko varhaiskasvatussuunnitelma tai opetussuunnitelma sille vuodelle  
ni sit niihin kokonaisuuksin ja niihin ne lasten kiinnostuksen kohteet ja niiten  
ajatukset ja mitä kaikkea ne siihen tuo, me sorvataan se sitten siitä se lopullinen  
juttu.  
U: Millä keinolla sä olet saanut sen toimimaan niin? Miten se sitten ei ole niin,  
että ollaan vaan ja tehän vaan. Miten sä olet saanut sun työntekijät  
innostumaan niin, että ihmisillä on hyvä tuntemus, että ne pystyvät siihen, mut  
että se vaatii hyvän teoriaa pohjan.  
9:56:57  
H: Mä siis en tiedä. Että se miten millä toimitaan, että mä en kauhea suurta  
sulkaa oman hattuun en tästä uskalla edes ottaa. Meillä on sellaiset  
toimintatavat, että meillä on kuukausittain pedagoginen palaveri johon  
inkainen ryhmä vuorollaan tuo sen sisällön. tai sit se on sellaista akuttia asia

# Analysis

[Goto the project details](#)

Missugused tegurid mõjutavad lasteaiajuhtide arvates tegevuskultuuri lasteaias?

## Main Categories

New main category

Rename

Delete

Main categories

Riigi lähiajalugu ja hariduspoliitiline olukord

- C11: töötingimused- täiskasvanute ja laste suhtarv
- C13: vanades harjumustes kinni olemine
- C14: lasteaia tööd reguleerivad alusdokumendid
- C22: innovaatia ja võime muutustega kaasa minna
- C24: lasteaia tööd väärtustamine ühiskonnas
- C26: ühiskonna tavade ja kommete järgimine
- C27: vananev õpetajaskond

Teoreetilised arusaamad pedagoogikast

- C2: töötajate teoreetilised teadmised pedagoogikast
- C8: õpetajate vabadus võtta vastu otsuseid ja julgus katsetada
- C9: töötajate harjumuslik tavade ja tegevuste reflekteerimine
- C16: pedagoogilise töö korraldamine
- C18: töötajate arengu- ja õppimisvõimalused
- C23: pedagoogilised pädevused, oskused

Töökeskond

- C3: kokkuleppetest kinni pidamine
- C5: kollektiivselt teadvustatud ühised väärtused ja eesmärgid
- C6: töötajate koostöö oskus
- C7: info jagamine korraldamine: koosolekud, õpikogukonnad, kollektiivne planeerimine
- C12: inimeste julgus probleemidest konstruktiivselt rääkida
- C15: innustunud ja motiveeritud inimesed
- C17: inimeste tahe võtta enda tööst vastutust



Lisa 5. Väljavõtteid uurijapäevikust

12-13.05.2016	Alushariduse juhtimise konverents Tartus. Eesmärgiks leida eestist intervjuueeritavad.
30.5.2016	Metoodika enam-vähem valmis magistritöösse tõstmiseks ☺
8.6.2016	Kontakteerusin seminari õppejõu soovitatud Tartu Ülikooli alushariduse eksperdiga instrumendi adapteerimise pärast.
10.06	juhendaja saatis kirjandust ☺
10.06	Ekspert palus saata töö teoreetilise kontseptsiooni, et veenduda minu erialastes teadmistes ja arusaamades lapsest lähtuvast paradigmast ...aadressil.
13.06	Ekspert kommenteeris minu metoodikat ja intervjuukava, tundub, et tööd on veel teha küll.
16.06	Eesti keelse piloodi läbiviimine. Intervjuu kestis u.45 min. Sõnastasin ümber küsimused:
16.06	Ühenduse võtmine Soome intervjuueeritavatega.
17.06	Töötan uuesti läbi piloodi ja lasteasutuse alusdokumendid nii Eesti kui ka Soome
6.12.2016 kell 11-12.30 (sisaldas maja tutvustust)	Intervjuu E1. Intervjuu kestvus 1:13 + vestlus alguses ja lõpus. E3 pidas pärast intervjuud oluliseks oma tiimis avada lapsest lähtuv õpikäsitus, et oleksid ühtsed arusaamad, väärtused ☺ Vestlus sujus kenasti, intervjuu küsimused vaatan üle.
7.12.2016 kell 11:00-12.48	Intervjuu E2. Intervjuu oli pikk 1.50 min. Rääkis põhjalikult. Oli minu jaoks õppimise koht ☺ kahjuks sain intervjuu salvestatud ainult telefoni diktofoniga. Arvuti ütles üles ☹
7.12.2016, kell 15:00-16: 40 (alguses oli	Intervjuu E3. Intervjuu õnnestus hästi. Kestvus 1:18 Kenasti tuli välja see, mida olen kogu aeg arvanud. Juht ei teadnud LL kasvatuses aga oli intuiitiivselt siiski õigel teel. Lõpetuseks leidis, et peab mõtestama

26.12.2016	Esimene transkriptsioon S1, intervjuu kestvus oli 87min.38s. Transkriptsiooniks kulus 6 tundi ja 48 min.
27.12.2016	Magistritöö metoodikaga esitatud seminariks.
16.01.2017	Õpin töötama qcamapiga. Õnneks on hea õpetaja. Mac tembutab, vajalik hankida väline kõvaketas, et salvestada intervjuud turvalisse kohta.
17.01.2017	Teine intervjuu transkribeeritud. Teksti 26 lk. Aega võttis vist kokku ca.20 tundi. Ei saanud kasutada transcribe programmi ☹.
18.01.2017	Ettekanne Tartus "Pedagoogiline eestvedamine- lapsest lähtuva tegevuskultuuri nurgakivi". Algas tehtud ☺ Eesti maastik on kivine...
15.02.2017	Kõik intervjuud transkribeeritud ja laetud QCAmappi.
27.02.2017	<p>Kodeerimine on keeruline. Lõikan, mängin, mõtlen. Terve päeva 12,5 tundi ja üks uurimisküsimus. Täna tekkisid kategooriatena 1.</p> <p>Uurimisküsimuse alla:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. õpetajarolli muutus</li> <li>2. iga lapse arvestatakse</li> <li>3. iga laps on osaline</li> <li>4. õppe- ja tegevuskavad</li> </ol> <p>Asi on segane. Vaja veel lugeda ja tööd teha, koode ümber sõnastada. Kokku on hetkel 37 koodi. Seda on ilmselgelt liiga palju, osa mõtteid on liiga sarnased ja üks või kaks koodidest võiks olla peakategooria all.</p>
28.02.2017	<p>Tagasipööre, vaatasin, et olen intuiitiivselt tuletanud kategooriad seon tekkinud tulemustega:</p> <p><b>Esimene uurimisküsimus Millised on lasteaiajuhtide arusaamad lapsest lähtuvast kasvatuses?</b></p> <p><b>1. Hariduslike eesmärkidega seotud arusaamad algselt oli Lapsest lähtuva kasvatus tähendus</b></p> <p><b>1.1 iga lapsega arvestatakse ja lapsed osalevad õppe- ja kasvatustegevuste protsessides</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1.1 väärtuslik sellisena nagu on, saab olla tema ise</li> <li>1.1.2 osalus vs kaasatus</li> <li>1.1.3 lapsekesksus vs lapsest lähtuvus</li> </ol>

Lisa 6. Soomekeelsed originaaltsitaadid eestikeelse tõlkega

<p><i>Henkilöstön pitää ymmärtää, että meillä on aikaa leikkiä, meillä on aikaa mennä ulot'lgas, meillä on aikaa tehdä tätä, tuoda ja sitä. Eikä meillä oo sekuntikelloa tuossa, että se on nyt tässä ja tästä se loppu. Eikä haittaa jos joku leikki jää kesken ja levälleen, eikä haittaa jos joku syö sitä perunaa jopa 5 min. pidempään kun se vieruskaveri. Tai, että joillakin menee pukemisessa 2 tai 6 min. pidempään kun jollakin toisella. Kun hän vaan saa sen itse tehdä Minna S).</i></p>	<p>Inimesed peaksid saama aru, et meil on aega mängida, meil on aega minna õue, meil on aega teha seda, teist ja kolmandat. Meil ei ole sekundikella, et see on nüüd siin ja peab kohe lõppema. Ja sellest, et mäng jääb pooleli ja laiali ei juhtu midagi ega juhtu midagi ka siis kui keegi sööb seda kartulit isegi viis minutit kauem kui lauakaaslane. Või, et kellegil läheb riietumisega 2 või 6 min. kauem kui kellegil teisel. Kui laps saab ainult kõike ise teha (Minna S).</p>
<p><i>Ei tarkoita sitä kuitenkaan, ei ole koskaan tarkoittanut, että se olisi jotain sellaista, että mennään vaan sinne ja kuunnellaan, mitä lapset sanoo, että jätetään lapset ihan keskenään ittekseen toimima (Mona, S).</i></p>	<p>See ei tähenda seda, pole kunagi tähendanud, et see oleks midagi sellist, et lähme ja kuulame, mida lapsed ütlevad, et jätame lapsed omapead tegutsema (Mona S)</p>
<p><i>Ympätään niitä tavoitteita, mitä on sen perustavoitteet. Jos meillä vaikka aikuiset tietää, että tämän lapsen pitää harjoitella saksien käyttöä, niin sitten se ajatellaan niin, että, miten lapsen kannalta olisi hyvä, miten niihin tuloksiin niinkun päästäisi. Se pitää olla tavoitteellistakin...(Jonna, S).</i></p>	<p>Lisame neid eesmäärke, mis on tema jaoks põhilised eesmärgid. Kui meil näiteks täiskasvanud teavad, et sellel lapsel on vaja harjutada kääridega lõikamist, siis peaks mõtlema nii, et kuidas selle lapse suhtes oleks hea, kuidas nende tulemusteni tema puhul jõuda. See peaks olema eesmärgipärane /.../ (Jonna S).</p>
<p><i>Se alkaa ihan siitä, että lapset kuori hedelmät itse ja pilkkoo banaanit itse, ottaa sen verran</i></p>	<p>See algab lihtsalt sellest, et lapsed saavad koorida näiteks ise puuvilju ja</p>

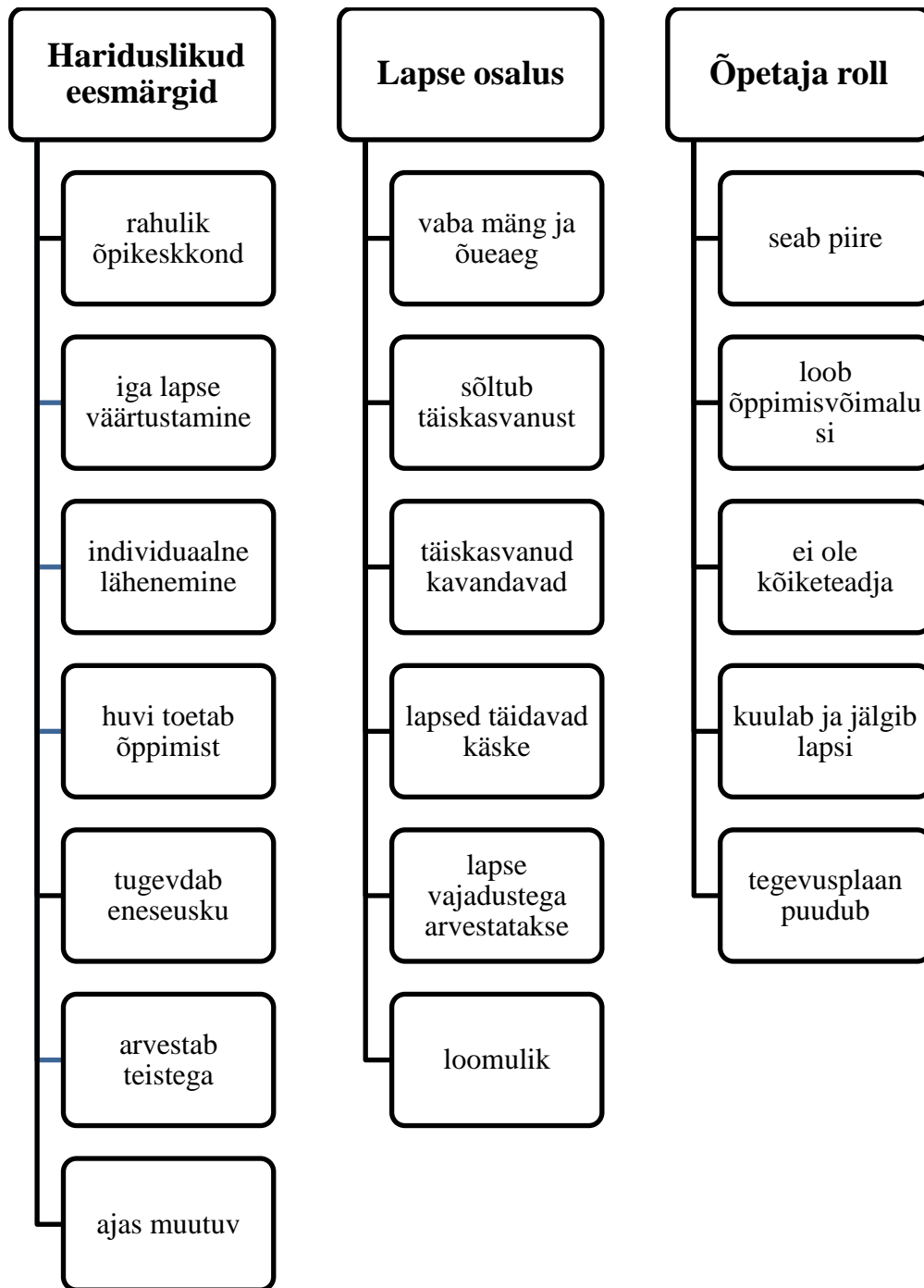
<p><i>kun haluaa ja yhä niinkun enemmän sitä. Ja lapsilta kysytään, että mitä pitää ulos laittaa, mitkä vaatteet, aikuinen voisi lapselta kysyä, mitä sinä itse ajattelet, miktkä ovat hyvät vaatteet ja tällaista. Mutta siihen on hirvittävän pitkä tie...aikuinen on loppupeleissa aina aikuinen ja kantaa vastuun, miten jotakin voidaan toetuttaa...(Jonna, S).</i></p>	<p>lõigata banaane, tõsta endale nii palju toitu taldrikule kui soovivad ja palju nagu sellist asja. Ja lastelt küsitakse, et milliseid riideid peaks õue minnes selga panema, täiskasvanu võiks küsida lapselt, mida sina ise arvad, millised oleksid sobilikud riided ja sellist. Aga selleni on kohutavalt pikk tee /.../ täiskasvanu on kannab alati lõplikku vastutust selle eest kuidas midagi on võimalik teostada (Jonna S).</p>
<p><i>Meillä on nää pedagogiset palaverit ja meillä on työnohjaus joka on ollut siis meillä vuodesta 1990, myöskin kerran kuussa ja se on iltaisin. Ja se on sit semmoinen, että siinä on kaikki paikalla ja sen sisällöt liittyy työhön ja työssä tekemisen, tällaisiin erilaisiin kysymyksiin. ja ne voi olla erillisiä pedagogisia asioita tai vaikka vuorovaikutus ongelmiin tai jonkun ryhmän kohtamiin vaikeuksiin vanhempien kans tai jotain tämmöistä( Mona, S).</i></p>	<p>Meil on need pedagoogilised koosolekud ja mentorlus, mis on olnud aastast 1990, samuti korra kuus. See on õhtuti. Ja see on selline, et seal on kõik kohal ja seal käsitletakse töö tegemisega ja muid tööga seotud erinevaid küsimusi. Nendeks võivad olla erinevad pedagoogilised asjad või näiteks kommunikatsiooni probleemid või mingi rühma silmitsi seismist keeruliste vanematega või muud seesugust /.../ (Mona, S,</p>
<p><i>Se on meidän talon vahvuus kyllä, että ihmiset on sanonut sen, miten heistä tuntuu ja he ei ole sanonut niin, että on huono, vaan, että tää tuntuu nyt tässä kohta pahalta, että miten voisi kehittää, että tää tuntuisi parempi (Mona, S).</i></p>	<p>See on küll meie maja tugevus, et inimesed on öelnud, kuidas nad tunnevad ja nad ei ole seda öelnud nii, et see on halb vaid, et see konkreetne asi ei ole nüüd hästi, et kuidas seda võiks arendada, et oleks paremini (Mona,S).</p>
<p><i>Tutkimustulosta ja teoria pohjasta näyttöä siitä ja uskallusta heittäytyä, uskaltaa mennä</i></p>	<p>Uurimustulemusi, teooriale toetuvaid kogemusi selle kohta ja julgust</p>

<p><i>sen lapsen tasolle ja olla siinä rohkeasti lähellä...kaikista eniten he tarvitsevat rohkeutta toimia niinku silla lailla ammattillisesti. Pitäisi olla hyvä ammatti-identiteetti, valmiudet tehdä ja rohkeus tehdä sitä...(Jonna, S).</i></p>	<p>katsetada, laskuda selle lapse tasemele ja olla seal julgelt lapse jaoks olemas /.../ kõige enam vajavad nad julgust tegutseda proffessionaalselt. Peaks olema kõrge ameti-identiteet, valmidus ja julgus tegutseda (Jonna, S).</p>
<p><i>See lähtee siit arviost, et, mitä tein ja miksi tein. mitä teen tästä eteenpäin. Mikä edistää juuri tätä porukkaa? Sellaista arviointia pitäisi yrittää myydä...me ei tarvita semmoista ylenpalttista suorittamista (Minna, S).</i></p>	<p>See algab sellest eneserefleksioonist, et mida ma tegin, miks ma tegin ja mida teen edaspidi. Kuidas just selle rühmaga edasi minna. Sellist refleksiooni peaks üritama müüa /.../ meil ei ole vaja sellist tohutut sooritamist /.../ (Minna, S).</p>
<p><i>Ne jättää kirjat pois, että ne heittäytyy ikään kun sen uuden opsin vietäväksi ja kattoo, mitä kaikkea se tuo tullessaan ja sitten se kaikki mitä ne on sitten nyt siihen suunnitellut siihen varalle, mä olen sanonutkin, että siis ihan mahtava, että uskallatte lähteä tollaseen (Mona, S).</i></p>	<p>Nad jätaavad õpikud ja töövihikud ära ja lasevad ennast uuel õppekaval juhatada ning vaatavad mida kõike see endaga kaasa toob. Ja siis see, mida kõike nad on planeerinud, ma olen neile öelnudki, et suurepärane, et julgete minna sellega kaasa (Mona, S).</p>
<p><i>Viime keväänä viisi ihmistä lähti varhaiskasvatuspäiville...sitten ne oli ollut kuuntelemassa matikasta ja ne tuli, hyvä, että jalat otti maahan, ne oli niin innoissa (Mona, S).</i></p>	<p>Eelmisel kevadel läks viis inimest alushariduse teabepäevadele /.../ nad olid olnud kuulamas matemaatikast ja kui nad tagasi tulid, hea oli, et jalad püsisid maa peal, nad olid nii innustunud (Mona, S).</p>
<p><i>Mut kyllä me mennään vielä sillä peruspäiväkoti 1970 luvulla, että on jotenkin hirveän tiukka se, mikä on se aika ja näin</i></p>	<p>Aga ikka me teeme selle 1970 lasteaia põhitegevuste järgi. Et kuidagi on õudsalt kitsas arusaam kuidas seda aega</p>

<i>edelleen /.../ Me orjallisesti noudatetaan sitä, mihin me ollaan totuttu (Minna, S).</i>	kasutada /.../ me järgime orjalikult seda, millega oleme harjunud (Minna, S).
<i>Siellä on sellaisia oikean suuntaisia ajatuksia, tapoja ja pyrkimyksiä. Ja opetussuunnitelmat, esiops, vasu ja perusops on menossa siihen suuntaan (Minna, S).</i>	Seal on palju selliseid õiges suunas liikuvaid mõtteid, tööviise ja eesmäärke. Ja õppekavad, kõik koolieelsest põhikooli lõpuni on minemas selles suunas (Minna, S).
<i>Valtakunnallinen uusi esiops, mitä se edellyttää meiltä...toimintakulttuurin pitää muuttua (Jonna, S).</i>	Riiklik õppekava eeldab, et /.../ tegevskultuuri peab muutuma (Jonna, S).
<i>Mut ehdottomasti olen sitä mieltä, että opsi tukee, se tuntuu nyt oikeesti semmoiselta ääreettömän hyvältä työkalulta tähän työhön (Mona, S)</i>	Olen absoluutselt seda meelt, et uus õppekava toetab, see tundub olevat väga õige tööriist sellele tööle (Mona, S).
<i>Pitää tehdä töitä sen eteen, että mihin suuntaan lähetän sitä laivaa viemään...pitäisi saada koko henkilökunnan ymmärtämään /.../miten suunnattoman tärkeää tehtävää me tehdään (Jonna, S)</i>	Peab töötama selle nimel, et mis suunas seda laeva juhtida/.../kogu personal peaks aru saama kui tähtsat ja väärtuslikku tööd me teeme (Jonna, S).
<i>Henkilökunnan kanssa siis välillä kyseenalaistetaan jonkinlasia asioita ja kyseenalaistetaan, että onko meillä edelleen tarkoitus toimia tällä tavalla (Mona, S).</i>	Koos personaliga vahel seame kahtluse alla mingid teguviisid ja mõtleme kas meil on ikka vaja tegutseda sel moel (Mona, S).
<i>Tarvii sitä sellaista kollegiaalista kanssakäymistä ja vuorovaikuttamista toisten johtajien kanssa ja sitä tietoa, miten se on muualla mennyt eteenpäin (Mona, S).</i>	On vaja sellist kollegiaalset koostööd ja suhtlemist teiste juhtidega, seda infot kuidas see mujal on läänud edasi (Mona, S).

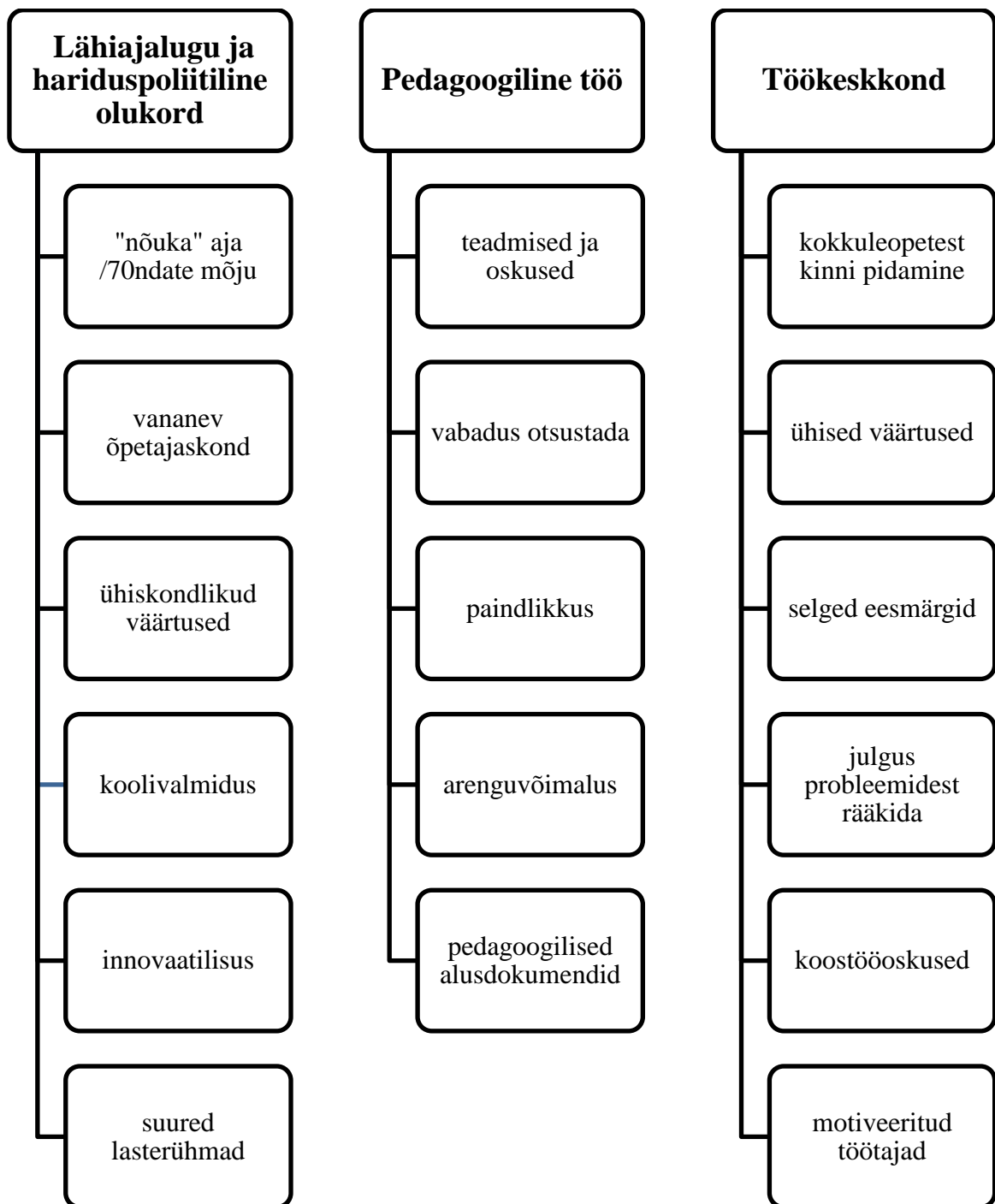
<i>Ehdottomasti johtaja tarvitsee tietoa, tutkimustulosta ja teoriapohjasta näyttöä (Jonna, S).</i>	Kindlasti vajab juht teadmisi, uurimustulemusi ja näiteid teooria rakendumisest (Jonna, S).
<i>Meillä on sellainen avoin ja keskustelevala toimintakulttuuri, tarkoitan aikuisväestön keskeellä toimimista. Ihmiset sanoo ja on mahdollisuus sanoa ja sitten on paikkoja ja tilaisuuksia jossa tuodaan asioita esille (Mona, S).</i>	Meil on selline avatud ja dialoogis olev tegevuskultuur, ma mõtlen täiskasvanute vahel. Inimesed ütlevad välja ja on võimalused öelda ja on kohad ja olukorrad kus saab tuua asju esile (Mona, S).
<i>Eli munhan pitää siihen panostaa...pitää ihan hirveästi panostaa siihen, että se muutos tavallaan lähtee...ei väkisin, mutta väsyttämällä...(Minna, S).</i>	Ma pean sellesse väga palju panustama, et see muutus toimuks/.../mitte vägisi aga väsitades/.../(Minna, S).

Lisa 7. Mõistekaart: Lasteaiajuhtide arusaamad lapsest lähtuvast kasvatuses

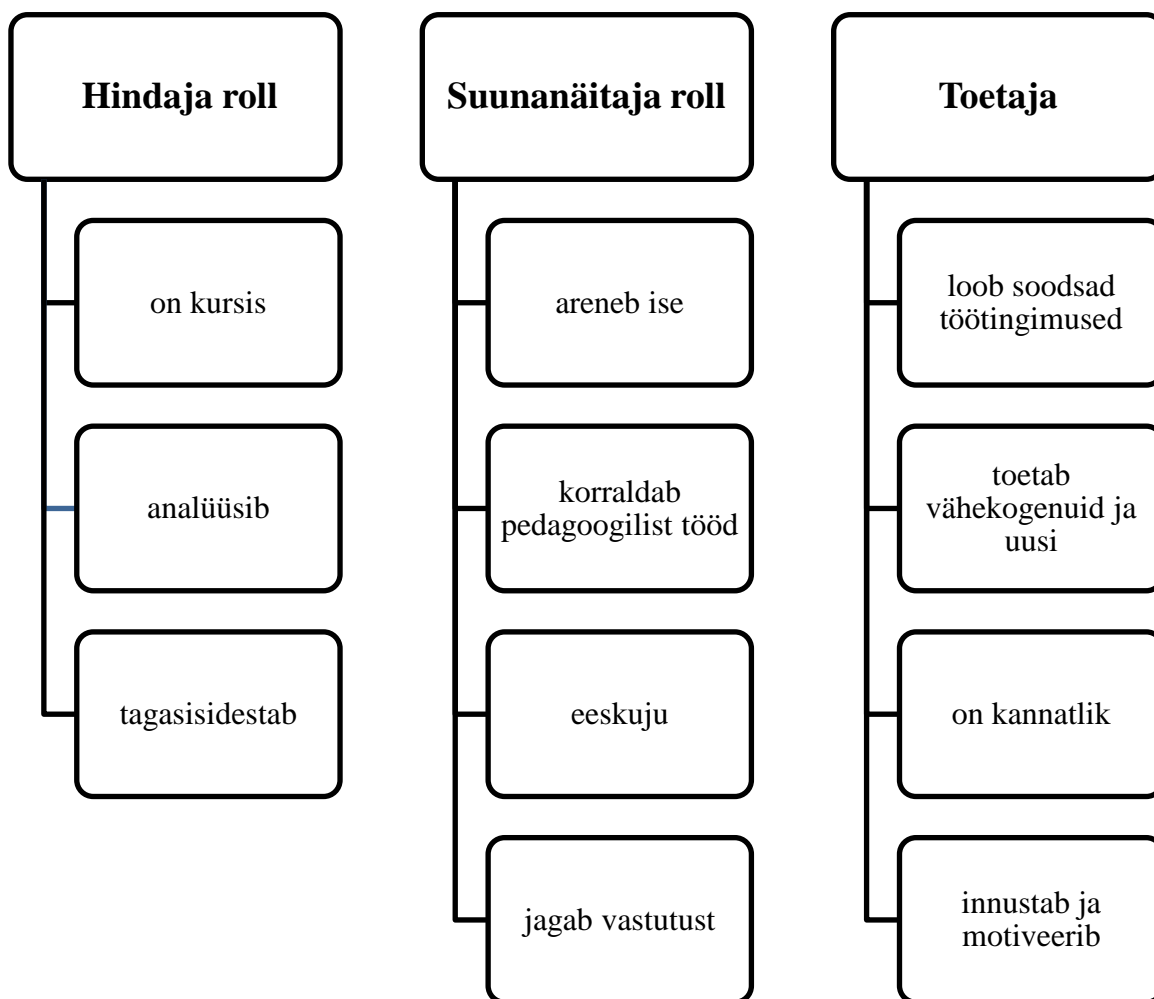




Lisa 8. Mõistekaart: Lasteaia pedagoogilist tegevuskultuuri mõjutavad tegurid



Lisa 9. Mõistekaart. Juhi roll lasteaia pedagoogilise tegevuskultuuri edendajana



## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina Merli Lepp

(sünnikuupäev: 16.04.1978)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose “Eesti ja Soome lasteaiajuhtide arvamused lapsest lähtuvastkasvatusest, pedagoogilisest tegevuskultuurist ja selle edendamisest lasteaias”, mille juhendajad on Maarika Pukk ja Hasso Kukemelk,
  - 1.1 reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2 üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace’I kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, etpunktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 17.05.2017